



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A Comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo

Um Estudo de Caso

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Joana Filipa Antunes

Orientador

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Maio 2014

A Comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo

Um Estudo de Caso

Joana Filipa Antunes

Orientador

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora Adjunta da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Maio 2014

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora, Maria João da Silva Guardado Moreira

Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora, Luzia Mara Silva Lima-Rodrigues

Professora Adjunta do Instituto Piaget de Almada

Doutora, Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

Ao meu pai. Por me ter permitido chegar até aqui.

À minha mãe. Por tudo o que ficou por viver.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, à criança, que me recebeu no seu espaço e permitiu a realização deste estudo de caso, e aos pais daquela que autorizaram o mesmo estudo, mostrando-se sempre disponíveis para colaborar.

À Professora Doutora Cristina Pereira, por todas as suas orientações, conselhos, dedicação, motivação e, acima de tudo, constante disponibilidade.

À Vanessa, por todos os livros disponibilizados, sem os quais não seria possível concluir o presente estudo.

À Sara, pela amizade e por todo o apoio e constante motivação.

À Clarice Capitão, pela revisão do *Abstract*.

Ao Agrupamento de Escolas, que autorizou o estudo e à Escola EB1 que me acolheu ao longo do estudo: o meu sincero agradecimento a cada um dos professores e assistentes operacionais que todos os dias me receberam de braços abertos e, em especial, às professoras do Ensino Regular e da Unidade de Ensino Estruturado, bem como à terapeuta da fala e ao técnico de Psicomotricidade Aquática pelas suas colaborações, bem como às outras crianças que também frequentaram a Unidade de Ensino Estruturado, e que permitiram que invadisse o seu espaço: S., L., J. e J.

Ao corpo docente do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e ao corpo docente do curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar, bem como a outros docentes e não docentes da Escola Superior de Educação de Castelo Branco por todo o seu apoio e disponibilidade ao longo dos anos;

Por fim, à Professora Doutora Helena Mesquita e aos meus alunos com Necessidades Educativas Especiais, que mudaram o percurso da minha vida.

“(...) o normal e o não normal não se encontram dentro da pessoa mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa”

(Bautista, 1997:27)

Resumo

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são uma perturbação global do desenvolvimento que afeta três áreas do desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente da comunicação, da socialização e da imaginação, sendo esta característica comumente conhecida como *Tríade de Dificuldades*. O presente trabalho centrou-se, em particular, na área da comunicação, através do estudo de uma criança diagnosticada com PEA a frequentar uma escola do Ensino Básico pela primeira vez.

O trabalho de projeto, de natureza qualitativa, seguiu uma metodologia de Estudo de Caso, através do qual foi realizada uma investigação e intervenção sobre a mesma criança, procurando desenvolver competências comunicativas e modificar comportamentos sociais e funcionais na mesma. Ao longo da investigação, e após uma avaliação inicial por meio de observações não-participante anotadas em Grelhas de Observação e Escala de Envolvimento da Criança, foi aplicado um projeto de intervenção na área da comunicação, sendo realizadas atividades várias que procuraram desenvolver competências comunicativas na criança em estudo, nomeadamente de leitura e de escrita, recorrendo a diferentes estratégias que facilitassem a motivação daquela.

O estudo, que se prolongou ao longo de seis meses, foi apoiado por observações participante, as quais foram descritas em detalhadas notas de campo. Foram, ainda, realizadas entrevistas às pessoas que diariamente conviviam e participavam no desenvolvimento da criança, nomeadamente a mãe, professoras e terapeutas, a partir das quais se procurou compreender as suas perspetivas acerca da criança e do meio escolar no qual aquela se encontrava inserida. Após a aplicação do projeto de intervenção foram realizadas novas observações não-participante, sendo os dados anotados em Grelhas de Observação e na Escala de Envolvimento da Criança. Por fim, foi realizada uma análise da intervenção e uma confrontação dos dados obtidos antes e após a aplicação do projeto.

Os resultados demonstram que a criança apresentou um ligeiro desenvolvimento na área da comunicação e nas suas competências comunicativas, bem como na sua integração na nova escola, na qual se havia deparado com novos colegas, professores, auxiliares, espaços e rotinas.

Palavras-chave

Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais, Perturbações do Espectro do Autismo, Comunicação.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a development global disorder which affects three development areas of the human being, such as communication, socialization and imagination, characteristic also known as *The Wing Triad*. The present work is specifically about the area of communication, through the study of a child diagnosed with ASD, attending at a primary school for the first time.

The project, which has a qualitative nature, has followed a Study Case methodology, through which an investigation and an intervention took place, looking for communication skills development and social and functional conduct changing at the child. Through the investigation, and after an evaluation made with observations noted in Observation Charts and in the *The Leuven Involvement Scale for Young Children*, an intervention project was applied in the communication area, through activities for the child communication skills development, appealing for the child motivation by the use of different strategies.

The study, which lasted for six months, was supported by observations, described in detailed field notes. Interviews were also made to the people who daily interact and participate in the child development such as the mother, teachers and therapists, looking for their comprehension about the child and the scholar environment. After the project application, other observations took place, whose data was written down in Observation Charts and in the *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. At last, an intervention analysis was made, as well as the confrontation of the written data of both observations.

The results shows us that the child has revealed a development and an improvement in the communication area, in his communication skills, as well as in his integration at the new school, where there were news colleagues, teachers, assistants, rooms and routines.

Keywords

Special Education, Special Education Needs, Autism Spectrum Disorder, Communication.

Índice geral

Composição do júri.....	III
Dedicatória	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo	XI
Abstract.....	XIII
Índice geral.....	XV
Índice de figuras	XIX
Índice de tabelas.....	XXI
Índice de gráficos	XXII
Lista de abreviaturas.....	XXIII
Introdução	1
Parte 1 – Enquadramento Teórico	5
Capítulo I – Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva	7
1. A evolução do conceito de Educação Especial	7
1.1. A Educação Especial ao longo da História	7
1.2. Escola Integradora, Escola Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais ..	10
1.3. A deturpação da Educação Inclusiva e suas consequências.....	16
2. Educação Inclusiva e Políticas Educativas – uma perspetiva sobre o caso português	18
Capítulo II - Perturbações do Espectro do Autismo	27
3. Perturbações do Espectro do Autismo.....	27
3.1. O conceito de autismo e caracterização das Perturbações do Espectro do Autismo	27
3.1.1. Teorias e a etiologia das Perturbações do Espectro do Autismo	33
3.1.2. Diagnóstico nas Perturbações do Espectro do Autismo	38
3.1.3. Prevalência nas Perturbações do Espectro do Autismo	41
3.1.4. Instrumentos de Avaliação nas Perturbações do Espectro do Autismo..	43
3.2. A comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo.....	45
4. A intervenção nas Perturbações do Espectro do Autismo	51
4.1. Método <i>TEACCH</i>	53

4.1.1. O percurso das Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo em Portugal.....	54
4.2. <i>Applied Behavior Analysis</i> (ABA).....	57
4.3. <i>Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model</i> (DIR) - <i>Floortime</i>	57
4.4. <i>The Son-Rise Program</i>	58
4.5. A intervenção na área da comunicação.....	59
4.6. Farmacologia	60
Parte 2 - Enquadramento Metodológico	63
Capítulo III – Metodologia.....	65
5. Problema, questões e objetivos da investigação.....	65
5.1. Problema de investigação.....	65
5.2. Questões de investigação.....	65
5.3. Objetivos da investigação	65
6. O Estudo de Caso	66
7. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	68
7.1. Pesquisa Biográfica e Documental.....	69
7.2. Entrevistas Semiestruturadas	69
7.3. Observação e Grelhas	72
7.4. Escala de Envolvimento da Criança	74
7.5. Notas de Campo.....	77
8. Procedimentos	77
9. Apresentação do caso em estudo.....	79
9.1. Caracterização da criança.....	80
9.2. Avaliação precedente à aplicação do Projeto de Intervenção.....	89
9.2.1. Análise da aplicação das Grelhas de Observação	89
9.2.2. Análise da aplicação da Escala de Envolvimento da Criança	97
Capítulo IV – Projeto de Intervenção	103
10. Projeto de Intervenção.....	103
10.1. Procedimentos	103
10.2. Alterações no horário escolar da criança	104
10.3. Construção do Projeto de Intervenção	106

10.4. Fases do Projeto de Intervenção	111
10.5. Síntese analítica da aplicação do Projeto de Intervenção.....	114
Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados	155
11. Avaliação posterior à aplicação do Projeto de Intervenção	155
11.1. Análise das Entrevistas	155
11.1.1. Entrevista à Mãe	156
11.1.2. Entrevista à Professora Titular.....	160
11.1.3. Entrevista à Professora A da UEEA	162
11.1.4. Entrevista à Professora B da UEEA	168
11.1.5. Entrevista à Terapeuta da Fala	170
11.1.6. Entrevista ao técnico de Psicomotricidade Aquática.....	172
11.1.7. Análise global das entrevistas.....	173
11.2. Análise da aplicação das Grelhas de Observação	174
11.3. Análise da aplicação da Escala de Envolvimento da Criança.....	182
12. Interpretação global dos resultados.....	186
13. Limitações do estudo.....	191
Capítulo VI – Conclusões e considerações finais	193
Referências Bibliográficas	197
Apêndices.....	205
Apêndice A - Requerimentos entregues ao Encarregado de Educação	207
Apêndice B - Requerimento entregue ao Agrupamento de Escolas.....	211
Apêndice D - Ficha de Anamnese preenchida.....	223
Apêndice E - Esquema da sala da turma da criança	231
Apêndice F - Esquema da UEEA	235
Apêndice G - Esquema da sala da Terapia da Fala	239
Apêndice H - Grelhas de Observação.....	241
Apêndice I- Grelhas de Observação preenchidas antes da intervenção.....	249
Apêndice J - Calendário da Intervenção	263
Apêndice K - Notas de Campo	267
Apêndice L - Atividades realizadas pela criança ao longo da intervenção	329

Apêndice M - Declaração para validação das entrevistas	431
Apêndice N - Guião de Entrevista: Pais	433
Apêndice O - Guião de Entrevista: Professores e Terapeutas	437
Apêndice P - Entrevista realizada à Mãe	441
Apêndice Q - Entrevista realizada à Professora Titular.....	449
Apêndice R - Entrevista realizada à Professora A da UEEA	457
Apêndice S - Entrevista realizada à Professora B da UEEA.....	473
Apêndice T - Entrevista realizada à Terapeuta da Fala	479
Apêndice U - Entrevista realizada ao Técnico de Psicomotricidade Aquática.....	487
Apêndice V - Grelhas de Observação preenchidas após a intervenção	491
 Anexos.....	 505
Anexo A - Autorização concedida pelo Agrupamento de Escolas.....	507
Anexo B - Relatório Multidisciplinar.....	509
Anexo D - Relatório de Avaliação do Aluno: 1.º Período.....	525
Anexo E - Relatório de Avaliação do Aluno: 2.º Período	529
Anexo F - Registo de Avaliação Trimestral: 1.º Período.....	533
Anexo G - Relatório de Avaliação - Terapia da Fala: 2.º Período	535
Anexo H - Relatório de Avaliação - Terapia da Fala: 3.º Período	537
Anexo I - Escala de Envolvimento da Criança.....	539
Anexo J - Escala de Envolvimento da Criança preenchida antes da intervenção	543
Anexo K - Escala de Envolvimento da Criança preenchida após a intervenção	549

Índice de figuras

Figura 1 – Horário escolar original da criança	105
Figura 2 – Horário escolar definitivo da criança, após alterações	106
Figura 3 – Placa de adição com dominó	116
Figura 4 – Loto de figuras geométricas	116
Figura 5 – Tabuleiro de picos	117
Figura 6 – Placas de picos	118
Figura 7 – Letra B no <i>software Escrita com Símbolos</i>	121
Figura 8 – Parte de uma atividade: letra J	122
Figura 9 – Letra S no <i>software Escrita com Símbolos</i>	124
Figura 10 – Parte de uma atividade: escrever nomes de animais	125
Figura 11 – Parte de uma atividade: escrever nomes	126
Figura 12 – Parte de uma atividade: traçar cruzes	127
Figura 13 – Cartões com sílabas	128
Figura 14 – Parte de uma atividade: completar palavras	129
Figura 15 – Autorretrato da criança em plasticina	130
Figura 16 – Cobra em plasticina	130
Figura 17 – Parte de atividade: completar frases	131
Figura 18 – Desenho da família	132
Figura 19 – Parte de uma atividade: responder de acordo com a imagem	133
Figura 20 – Parte de uma atividade: interpretação de um pequeno texto	134
Figura 21 – Autorretrato da criança em plasticina	136
Figura 22 – A criança em plasticina	136
Figura 23 – O pai da criança em plasticina	137
Figura 24 – A mãe da criança em plasticina	137
Figura 25 – Parte de uma atividade: escrever nomes	138
Figura 26 – “Joana” escrito com plasticina	139
Figura 27 – “Wii” escrito com plasticina	139
Figura 28 – Atividade no <i>software Escrita com Símbolos</i> : escrever o fim da história	140
Figura 29 – Ilustração de “O Livro do [nome da criança]”	141

Figura 30 – Atividade de “O Livro do [nome da criança]”: ordenar frases	142
Figura 31 – Atividade de “O Livro do [nome da criança]”: ilustrar as frases ordenadas	142
Figura 32 – Atividade de “O Livro do [nome da criança]”: copiar as frases ordenadas	143
Figura 33 – Parte de uma atividade: traçar linhas.....	144
Figura 34 – Parte de uma atividade: interpretação de um pequeno texto.....	145
Figura 35 – Atividade no <i>software Escrita com Símbolos</i> : escrever frases usando palavras dadas	146
Figura 36 – Atividade de “O livro do [nome da criança]”: ordenar frases.....	147
Figura 37 – Atividade de “O livro do [nome da criança]”: ilustrar frases.....	148
Figura 38 – Atividade no <i>software Escrita com Símbolos</i> : escrever as frases ordenadas	148

Índice de tabelas

Tabela 1 – Critérios de diagnóstico das PGD, segundo o DSM-IV-TR	39
Tabela 2 – Número de itens registrados em cada parâmetro, na primeira e segunda observações, antes e após a aplicação do Projeto de Intervenção.....	189

Índice de gráficos

Gráfico 1 – UEEA distribuídas pelas Direções Regionais de Educação de Portugal Continental.....	55
Gráfico 2 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Formação Pessoal e Social</i> antes da intervenção	91
Gráfico 3 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Socialização</i> antes da intervenção	93
Gráfico 4 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Conhecimento do Mundo</i> antes da intervenção	94
Gráfico 5 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Imaginação</i> antes da intervenção	95
Gráfico 6 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Comunicação</i> antes da intervenção	96
Gráfico 7 – Níveis de Envolvimento registados no primeiro dia de observação antes da intervenção	98
Gráfico 8 – Níveis de Envolvimento registados no segundo dia de observação antes da intervenção	100
Gráfico 9 – Total de Níveis de Envolvimento registados antes da intervenção	102
Gráfico 10 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Formação Pessoal e Social</i> após a intervenção	177
Gráfico 11 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Socialização</i> após a intervenção.....	178
Gráfico 12 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Conhecimento do Mundo</i> após a intervenção	179
Gráfico 13 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Imaginação</i> após a intervenção	180
Gráfico 14 – Frequência total de parâmetros verificados na área de <i>Comunicação</i> após a intervenção.....	181
Gráfico 15 – Níveis de Envolvimento registados no primeiro dia de observação após a intervenção	182
Gráfico 16 – Níveis de Envolvimento registados no segundo dia de observação após a intervenção	184
Gráfico 17 – Total de Níveis de Envolvimento registados após a intervenção.....	185

Lista de abreviaturas

AAP – *American Academy of Pediatrics*

ABA - *Applied Behavior Analysis*

ADI-R – *Autism Diagnostic Interview Revised*

ADOS – *Autism Diagnostic Observation Schedule*

CARS – *Childhood Autism Rating Scale*

CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DIR - *Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model*

DGE – Direção-Geral da Educação

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DSM-IV-TR – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition – Text Revision*

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LIS-YC – *The Leuven Involvement Scale for Young Children*

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PECS – *Picture Exchanged Communication System*

PEI – Programa Educativo Individual

PGD – Perturbações Globais do Desenvolvimento

PGD-SOE – Perturbações Globais do Desenvolvimento – Sem Outra Especificação

RPMT – *Responsive Education and Prelinguistic Milieu Teaching*

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*

UEEA – Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) designam uma condição responsável pela perturbação de três áreas fundamentais do ser humano: a Comunicação, a Socialização e a Imaginação – a designada *Tríade de Wing* ou *Tríade de Dificuldades* – a qual condiciona, desta forma, a interação do indivíduo com o seu meio e com os outros. O autismo, umas das perturbações que englobam as PEA, foi distinguido e caracterizado pela primeira vez pelo psiquiatra Leo Kanner, na década de quarenta do século XX, após um estudo deste sobre um grupo de crianças que apresentava um conjunto de sintomas comportamentais semelhantes entre si. Até então, esta problemática havia sido mal interpretada, sendo diagnosticada como sendo uma esquizofrenia, pelas parecenças verificadas nos comportamentos manifestados em ambas as perturbações. Kanner afirmaria que a maior distinção entre estas duas perturbações encontrava-se no isolamento social verificado nos casos de autismo, o qual considerava diferente do evitamento social verificado nos casos de esquizofrenia. Ademais, o mesmo psiquiatra referiria ainda determinados comportamentos verificados unicamente nos casos de autismo, como a repetição exaustiva, a qual pressupunha uma forte adesão a rotinas e rituais, bem como dificuldades a nível da comunicação. Apesar dos estudos efetuados por Kanner, o diagnóstico de autismo só viria a ser distinto e independente do diagnóstico de esquizofrenia muitos anos mais tarde, e após estudos exaustivos efetuados na década de setenta do mesmo século por Lorna Wing e Judith Gould. Wing distinguiria as três principais áreas do desenvolvimento do indivíduo fortemente afetadas por esta problemática, nomeadamente as áreas da comunicação, da socialização e da imaginação, característica que viria a ser reconhecida como *Tríade de Wing*. Apesar de todos os estudos efetuados ao longo dos anos, atualmente, não está ainda definida a causa exata que se encontra na origem desta perturbação, embora as investigações realizadas apontem para uma causa epigenética. No sentido de procurar explicar a origem das PEA, várias foram as teorias que foram surgindo; ademais, vários foram também os métodos de avaliação e de intervenção desenvolvidos ao longo dos tempos, sendo que as intervenções baseadas no método TEACCH predominam as intervenções psicoeducativas efetuadas junto de indivíduos com PEA, pelos resultados positivos demonstrados (Filipe, 2012; Lima, 2012; Siegel, 2008).

Pretendemos, com o presente estudo, compreender a temática das Perturbações do Espectro do Autismo e, mais especificamente, a área da comunicação nas PEA. Para isso, procurámos compreender como esta comunicação é realizada, procurando, ainda, intervir sobre a mesma, no sentido de potenciar o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança diagnosticada com a mesma problemática. Esta investigação compreendeu, desta forma, o estudo de uma criança diagnosticada com PEA, o qual abrangeu uma avaliação inicial da mesma, bem como a aplicação de um Projeto de Intervenção construído especificamente para si, tendo como suporte a mesma avaliação. O estudo abrangeu ainda uma avaliação final, realizada após a

aplicação do mesmo Projeto de Intervenção, permitindo confrontar resultados verificados antes e depois da intervenção. Este estudo decorreu ao longo de seis meses, com a realização de sessões de noventa minutos, duas vezes por semana, junto de uma criança diagnosticada com PEA, ao longo das quais foram praticadas atividades várias no âmbito da área da comunicação, procurando-se, desta forma, desenvolver competências comunicativas naquela. Ademais, e pelas características do Projeto de Intervenção, foi ainda possível intervir noutras áreas nas quais a criança apresentava algumas dificuldades, tais como a motricidade, cognição e competências académicas, bem como a atenção, concentração e comportamento social.

Neste sentido, e de uma perspetiva estrutural, o estudo encontra-se dividido ao longo de duas partes, as quais se encontram subdivididas por capítulos. No decorrer da Parte I será efetuado o enquadramento teórico, sendo realizada a revisão da literatura, a qual se encontra dividida em dois capítulos: o Capítulo I, ao longo do qual serão abordados, num primeiro momento, os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e de Educação Inclusiva, sendo realizada uma revisão da literatura sobre a evolução da Educação Especial e sobre a evolução do conceito de Necessidades Educativas Especiais, com a análise das diferentes fases verificadas ao longo da História, bem como a diferenciação entre a Escola Integradora e a Escola Inclusiva. Num segundo momento será efetuada uma revisão da literatura sobre a Educação Inclusiva no caso particular de Portugal, onde serão abordadas as políticas educativas criadas relativamente à mesma durante o último século; por seu lado, ao longo do Capítulo II será abordado o conceito de Perturbações do Espectro do Autismo - uma perturbação do desenvolvimento que afeta, sobretudo, a interação social, a comunicação e o comportamento - sendo efetuada uma revisão da literatura relativa à caracterização das mesmas, à etiologia e às várias teorias que procuram explicar a sua origem, quais os critérios para que possa ser efetuado o diagnóstico e quais os testes de avaliação disponíveis para apurar as competências de indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo. De seguida, será abordada, e de uma forma aprofundada, a comunicação nesta condição, uma vez que o estudo incidirá sobre a comunicação numa criança com Perturbações do Espectro do Autismo. Finalmente serão ainda abordados os modelos de intervenção que são atualmente reconhecidos e utilizados nesta perturbação, no sentido de desenvolver competências, bem como a farmacologia utilizada para minimizar sintomas daquela condição.

Posteriormente será realizado o enquadramento metodológico ao longo da Parte II, a qual se encontra dividida em cinco capítulos. Neste sentido, no Capítulo III serão abordados o problema, questões e objetivos da investigação, sendo feita uma referência ao Estudo de Caso - metodologia utilizada no presente estudo - bem como aos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos ao longo do estudo, nomeadamente a pesquisa biográfica e documental, entrevistas, observação, Escala de Envolvimento da Criança e notas de campo, assim como procedimentos éticos e funcionais adotados. Seguidamente será realizada a apresentação do caso em estudo, sendo efetuada uma caracterização da criança, bem

como uma avaliação anterior à aplicação do Projeto de Intervenção, a qual é constituída pela análise da aplicação das Grelhas de Observação e pela análise da aplicação da Escala de Envolvimento da Criança. No Capítulo IV será apresentado o Projeto de Intervenção aplicado à criança, sendo explicados os procedimentos seguidos, a construção do Projeto e as fases do mesmo, sendo realizada, por fim, uma síntese analítica da aplicação daquele. No Capítulo V será abordada a avaliação realizada num momento posterior à aplicação do Projeto de Intervenção, sendo realizada uma análise das várias entrevistas realizadas, bem como da observação realizada, anotada por meio de Grelhas de Observação e da Escala de Envolvimento da Criança. Finalmente será ainda efetuada uma interpretação global dos resultados, sendo apontadas as limitações do estudo. No Capítulo VI, por fim, serão efetuadas as conclusões e considerações finais do estudo.

Parte 1 - Enquadramento Teórico

Capítulo I - Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva

1. A evolução do conceito de Educação Especial

1.1. A Educação Especial ao longo da História

Correia (2008) desmistifica o conceito de Educação Especial, explicando que o termo *Especial* refere-se ao “conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEES” no decorrer do processo de aprendizagem daquele, o qual é realizado na escola regular, por meio da inclusão (p. 19). Contudo, Educação Especial é um conceito relativamente recente e a perspetiva da sociedade acerca das pessoas portadoras de deficiências ou com dificuldades várias sofreu profundas alterações ao longo dos séculos. No que concerne à conduta da sociedade para com indivíduos portadores de deficiências, Madureira e Leite (2003) identificam quatro fases distintas verificadas ao longo da História:

› A **primeira fase** - a *Pré-História da Educação Especial* (Madureira e Leite, 2003:17) – de origem desconhecida, perdurou até finais do século XVIII. De acordo com registos históricos, ao longo da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma Antigas), era comum a prática do infanticídio de bebés e crianças com deficiências; posteriormente, na Idade Média, os indivíduos portadores de deficiências eram sujeitos a exorcizações e abandonados à sua sorte em florestas, por se acreditar que aqueles estavam possuídos por espíritos malignos; já mais tarde, durante os séculos XVII e XVIII, os indivíduos portadores de deficiências eram encarados e tratados como criminosos – por se acreditar que a sua deficiência seria consequência de uma falha a nível moral severa sua ou dos seus progenitores - sendo internados em instituições, como prisões, hospícios ou asilos, longe da restante sociedade, recebendo tratamento semelhante ao dos idosos, delinquentes e mendigos que aí se encontravam. Ainda durante este último período, começaram a ser realizados estudos no âmbito da deficiência, culminando com a criação de escolas e institutos para surdos e cegos, inclusive em Portugal (Madureira e Leite, 2003; Bautista, 1997).

› A **segunda fase** surgiu no início do século XIX, no seguimento dos estudos que vinham a ser realizados. Madureira e Leite (2003) explicam que ocorreu, nesta nova fase, uma mudança de mentalidades, com a concepção de que a sociedade deveria

amparar e proteger os indivíduos portadores de deficiências, sendo criadas cada vez mais instituições específicas para os mesmos – ocorreu, assim, a segregação de indivíduos portadores de deficiência, ao serem retirados do seu meio e mantidos à margem da sociedade, numa tentativa de proteger a sociedade destes e de proteger estes da sociedade, uma vez que se acreditava que cada um era prejudicial para o outro (Bautista, 1997). Estas instituições eram da responsabilidade do Clero, do Estado ou de instituições de proteção social, revelando diferenças significativas entre si relativamente ao objetivo interventivo, sendo algumas direcionadas maioritariamente para a proteção, enquanto outras eram mais direcionadas para a educação dos indivíduos portadores de deficiência – para Bautista (1997), é possível apontar este marco como o princípio da Educação Especial.

No decorrer desta fase surgiu o caso de Victor, o “rapaz selvagem de Aveyron”, um menino encontrado sozinho num bosque, tendo posteriormente ficado aos cuidados de E. M. Itard, um médico francês, o qual batalhou arduamente para educar Victor, procurando ensiná-lo a falar, bem como alfabetizá-lo e transmitir-lhe conhecimentos que não havia aprendido (Filipe, 2012:18). O trabalho realizado por Itard com Victor, relatado em livro em 1801, concedeu-lhe a designação de “precursor da educação especial e reabilitação”, o qual viria a influenciar outros pedagogos (Filipe, 2012:19). Cárnio e Shimazaki (2011) referem que Itard desenvolveu um método de ensino no qual eram efetuadas relações entre objetos do dia-a-dia e os desenhos dos mesmos, sendo os desenhos posteriormente substituídos por letras ou palavras. Este método foi mais tarde adaptado para a área da alfabetização de pessoas com défice cognitivo, obtendo resultados bastante satisfatórios.

À semelhança do que havia sucedido na primeira fase, também nesta fase foram realizados estudos no âmbito da deficiência, procurando diferenciar as várias dificuldades, bem como graus e formas das mesmas. No seguimento destes estudos, surgiu a avaliação da inteligência, por meio de Francis Galton e de Alfred Binet, bem como intervenções várias no âmbito da educação especial, através de Maria Montessori – que havia sido influenciada pelo trabalho de Itard, tendo também ela explorado a alfabetização de pessoas com défice cognitivo (Cárnio e Shimazaki, 2011) - e Jean-Ovide Decroly, e as quais viriam a dar o seu contributo nas reformas e políticas educativas na Europa neste período (Madureira e Leite, 2003; Bautista, 1997). A avaliação da inteligência, realizada por meio de escalas, permitia efetuar diferenciações entre crianças através do diagnóstico dos “níveis de normalidade e de deficiência mental”, o que possibilitava apurar qual a escola ou instituição que cada criança deveria frequentar (Coll, Marchesi e Palacios, 2008:17). Ainda nesta fase, e no início do século XX, surgiria a *Escola de Massas* (Correia, 2010:12), com o ensino a passar a ser democratizado, começando uma maior parte da população a ter acesso à escola, sendo deixada para trás uma escola que se distinguia por um carácter segregativo, encontrando-se unicamente aberta às elites, impedindo o acesso a grande parte da população, mediante características como estatuto socioeconómico, origem étnica, ou presença de deficiências.

› A **terceira fase** surgiu ao longo das décadas de trinta e quarenta do século XX, sendo caracterizada pela sua natureza educativa. No mesmo período, a escola pública desenvolveu-se na Europa, sendo decretada a obrigatoriedade de frequência do ensino básico. Houve, igualmente, uma reforma das instituições que recebiam os indivíduos portadores de deficiências, para assistência ou educação, tendo sido criadas escolas e *classes especiais*, funcionando as últimas exteriormente às escolas regulares, anexadas àquelas (Madureira e Leite, 2003:20). Esta terceira fase ocorreu também em Portugal, com a fundação, na década de quarenta do século XX, do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, no qual foram realizados diagnósticos médicos e psicológicos em crianças portadoras de deficiência – *crianças anormais* – surgindo igualmente as *classes especiais* que, à semelhança do que sucedia no restante espaço ocidental, se encontravam anexadas às escolas de ensino regular públicas e não no espaço interior das mesmas - o designado *Ensino Especial Público* (Madureira e Leite, 2003:20).

Foi ainda durante esta fase que começaram a ser estudadas e diferenciadas as possíveis origens *endógenas* e *exógenas* das várias deficiências manifestadas, tendo sido analisada a hipótese de estas poderem ser causadas por estímulos e aprendizagens incorretas e/ou insuficientes (Coll, Marchesi e Palacios, 2008:17). As causas anteriormente atribuídas ao divino ou ao demónio, e que originaram a exclusão de pessoas com deficiências ao longo de séculos, começavam agora a ser atribuídas à biologia, sociologia ou mesmo psicologia, devendo estas pessoas ser assistidas tanto por médicos como por educadores. Embora surgisse nesta época uma nova forma de encarar indivíduos com deficiências, sendo desenvolvida a assistência, reabilitação e educação especializada dos mesmos - e as quais pressupunham um diagnóstico de carácter médico, psicológico e pedagógico - esta intervenção acabou por representar, por outro lado, uma nova forma de segregação, ao colocar estes indivíduos em escolas ou classes especiais, separando-os da restante população, para além da separação efetuada por tipologia de deficiência, através de instituições próprias para surdos, para cegos e para indivíduos com deficiência a nível cognitivo (Silva, 2009).

› A **quarta fase** emergiu, por fim, na década de sessenta do século XX, na sequência de profundas alterações a nível político, social, económico e cultural, verificadas no mundo ocidental (Coll, Marchesi e Palacios, 2008; Madureira e Leite, 2003). A *Escola de Massas* foi alvo de mudanças, surgindo a *Escola Multicultural* – os direitos civis foram reivindicados, começando a pôr-se um fim à segregação efetuada com base na origem étnica - e a *Escola Integradora* – alunos com dificuldades ligeiras começaram a frequentar as escolas regulares (Correia, 2010:12). O termo *integração* [escolar] foi definido por Birch (1974, referido em Madureira e Leite, 2003:22) como sendo a agregação da *educação regular* e da *educação especial*, com o intuito de apoiar as necessidades de aprendizagem dos alunos. A Escola Integradora foi, assim,

encarada como sendo uma primeira “sensibilização da escola para a diferença” (Rodrigues, 2001:17).

Ainda no final da década de cinquenta do século XX, havia surgido o termo *normalização*, através do dinamarquês Bank-Mikkelsen, diretor dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca. Este termo pressupunha que o indivíduo com deficiência mental deveria ter a possibilidade de ter uma vida o mais normal possível. No ano de 1969 também o sueco Nirje, diretor da Associação Sueca Pró Crianças Deficientes referiu o mesmo termo atribuindo-lhe, porém, uma maior abrangência, ao defender que fossem introduzidas normas adequadas ao dia-a-dia dos indivíduos portadores de deficiência, para que pudessem usufruir de condições semelhantes às dos indivíduos sem necessidades especiais (Silva, 2009; Madureira e Leite, 2003; Rodrigues, 2001). A *normalização* pretendeu “aceitar cada pessoa com as suas diferenças particulares, reconhecendo-lhes o direito de ter uma vida tão normal quanto possível”, numa tentativa de ampliar este conceito, recusando uma padronização (Madureira e Leite, 2003:22). Segundo Silva (2009), a integração escolar de alunos com deficiências deveria seguir o princípio da normalização, pelo que a educação destes deveria ser realizada em escolas de ensino regular.

1.2. Escola Integradora, Escola Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais

A integração escolar, que começou a ser aplicada na Europa do Norte, ao longo das décadas de cinquenta e de sessenta, chegou aos Estados Unidos da América apenas no ano de 1975, aquando da aprovação da *Public Law 94-142*, designada como *Education for All Handicapped Children Act* (EAHCA), a qual indicava não só que todas as crianças com dificuldades ou deficiências possuíam o direito à educação pública gratuita, como esta deveria ser adaptada às necessidades de cada criança e concretizada no meio o menos restritivo possível; posteriormente, no ano de 1990, a mesma lei sofreria alterações, passando a contemplar novas categorias, sofrendo, igualmente, alterações na sua denominação, passando a ser conhecida pela *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) (Silva, 2009:139; Nielsen, 1999:15). Soder (1981, referido em Sanches e Teodoro, 2006:65; Bautista, 1997:30) identificou quatro formas de integração:

- › **Integração física** - a educação ocorre em centros de Educação Especial, situados na proximidade das escolas regulares, havendo a partilha do pátio e corredores;
- › **Integração funcional** - ocorre a partilha de recursos e de algumas instalações, pelos alunos com e sem necessidades educativas especiais, podendo esta ser feita em simultâneo por ambos os grupos ou em momentos distintos;
- › **Integração escolar ou social** - ocorre a inserção do aluno com necessidades educativas especiais numa classe de ensino regular;

› **Integração na comunidade** - é dado seguimento na integração escolar do indivíduo, ao longo da sua vida, enquanto jovem e adulto.

Bautista (1997) referiu que a classificação efetuada por Soder não é aplicável atualmente, pois admite a existência de apenas uma forma de integração escolar, a qual ocorre quando o indivíduo com necessidades educativas especiais “participa de um modelo educativo único e geral que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno” (p. 31). Bautista (1997) refutou ainda conceitos como integração total ou parcial, explicando que a integração é relativa e abrange diferentes moldes.

O termo *necessidades educativas especiais* (NEE) viria a surgir, pela primeira vez, no ano de 1978, no Relatório Warnock (Silva, 2009:140; Bautista, 1997:9). Este relatório - no original *Warnock Report Special Education Needs* - da responsabilidade de Helen Mary Warnock, veio sugerir a substituição da perspetiva médica até então utilizada - a qual classificava pela deficiência manifestada - por uma perspetiva educativa, pois Warnock defendia que nem todas as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos se deviam a uma deficiência, podendo ser causadas pelos mais variados fatores, propondo, assim, o termo *necessidades educativas especiais* (Silva, 2009; Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos, 2007):

We wish to see a more positive approach, and we have adopted the concept of SPECIAL EDUCATIONAL NEED, seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities - indeed all the factors which have a bearing on his educational progress. (Warnock, 1978:37)

Correia (2008) e Louro (2001) esclarecem que o conceito de necessidades educativas especiais refere-se a indivíduos que apresentam perturbações a nível cognitivo, emocional, comportamental, motor, desenvolvimental, da aprendizagem, da comunicação, da audição, da visão ou da saúde; Louro (2001) acrescenta que o referido conceito abrange ainda crianças em risco de exclusão social e escolar, nomeadamente, crianças com carências nutritivas, maltratadas, negligenciadas, sem cuidados básicos, sujeitas a situações de *stress* e violência ou com dificuldades de adaptação, problemas de comportamento ou insucesso escolar. O relatório Warnock defendia que “um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas”

o que leva à necessidade de “recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas” (Brennan, 1990, referido em Silva, 2009:140).

Para além da introdução do termo *necessidades educativas especiais*, o Relatório Warnock veio propor outras alterações na Escola e no processo educativo de crianças com NEE, nomeadamente, modificações do currículo (adaptando-o às necessidades de cada criança), o recurso a um apoio educativo e materiais específicos ou adaptados, adaptações dos espaços físicos, um menor número de alunos por turma, a manutenção de um processo individual de aluno com todos os dados importantes sobre o mesmo e daqueles que participam no seu processo educativo, a necessidade de desenvolvimento das “competências necessárias à (...) autonomia e plena integração social” dos indivíduos com NEE durante a escolaridade obrigatória, a promoção de “um serviço de orientação e apoio à educação especial” nas escolas, bem como a participação dos pais ou cuidadores em todas as decisões e avaliações efetuadas relativamente aos seus educandos no âmbito educativo (Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos, 2007: 180).

Posteriormente, e no seguimento do relatório Warnock, foi publicada uma nova Lei de Educação na Grã-Bretanha, no ano de 1981, naquele que foi designado, pela ONU, como o *Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência* (Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos, 2007:181). Esta Lei de Educação – denominada de *Education Act* - indicava que a educação especial deveria ser aplicada quando um aluno demonstrasse algum tipo de dificuldade de aprendizagem, sendo que o conceito de dificuldade de aprendizagem tanto englobava indivíduos com dificuldades de aprendizagem manifestadas num grau superior, comparativamente à média dos alunos da mesma idade, como indivíduos que manifestassem alguma incapacidade que dificultasse ou impossibilitasse o seu acesso à instituição educativa. O mesmo conceito referia-se ainda às “ajudas pedagógicas ou serviços educativos” que os alunos poderiam necessitar durante o seu percurso académico, de forma a maximizar o seu desenvolvimento (Bautista,1997:10).

O conceito de necessidades educativas especiais veio prever, desta forma, que a deficiência deixasse de ser categorizada unicamente do ponto de vista médico, passando a ser avaliada também sob o ponto de vista educativo, considerando-se, assim, que “uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial (Sanches e Teodoro, 2006:67). Ainda ao longo da década de oitenta do século XX, foram efetuados vários progressos nos direitos de pessoas portadoras de deficiências: foi reconhecido o direito à participação destas na sociedade – “a sociedade para todos” – através dos direitos à igualdade de oportunidades, à integração e à normalização (Silva, 2009:141). O próprio sistema educativo começou a sofrer alterações, procurando assistir cada aluno individualmente, tendo em atenção as características e as necessidades de cada um, e recorrendo tanto ao professor de ensino regular como ao professor de ensino especial, tentando evitar as instituições de educação especial, as quais deveriam representar uma resposta apenas em casos excecionais (Silva, 2009).

Em 1986 surgiu, nos Estados Unidos da América, o movimento *Iniciativa da Educação Regular* (no original *Regular Education Initiative* - REI), após um discurso de Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação do mesmo país, no qual esta alertava para a necessidade de uma modificação profunda no atendimento a crianças com NEE, através da implementação de novas medidas de atuação. Entre as estratégias propostas, encontrava-se a avaliação do aluno através da colaboração entre os professores do ensino regular e da educação especial, que permitisse adaptar as medidas educativas a cada caso. Ademais, deveriam ser estudadas outras estratégias que permitissem melhorar o êxito académico daquelas crianças. O movimento *Iniciativa da Educação Regular* de Madeleine Will defendia ainda que as crianças com deficiências deveriam frequentar as classes de ensino regular, devendo ser a escola a adaptar-se no sentido de lhes possibilitar o mesmo, recorrendo aos docentes de educação especial e a outros técnicos/serviços especializados (Correia, 2013; Silva, 2009).

Porém, a Escola Integradora não obteve sucesso na sua missão de integrar todos os alunos, tendo conseguido, apenas, integrar alunos com determinadas NEE. Rodrigues (2001) refere que tal sucedeu devido a uma excessiva atenção e acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais, tendo sido esquecido o sistema escolar. Neste sentido, surgiu, na década de 1980, a Escola Inclusiva, a qual previa que devia ser a escola - bem como a sociedade - a adaptar-se a cada uma das pessoas e às particularidades e diferenças destas (Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos, 2007). Procurou-se despertar a Escola para uma reorganização, com o intuito de combater as desigualdades e discriminações que o conceito de Integração provocava, ao prever que fosse a pessoa com deficiência ou dificuldades a adaptar-se à sociedade e às normas desta, não existindo um esforço ou contributo significativo por parte desta, nem sendo verificadas respostas a todas as necessidades da primeira (Silva, 2009). Procurou-se, igualmente, responder da melhor forma possível às necessidades de todas as crianças e jovens, independentemente dessas necessidades serem de natureza física, intelectual, emocional, social e/ou cultural, o que implicou lutar contra dificuldades causadas pelas próprias escolas, programas educativos, currículos, leis, pobreza, guerras, violência ou mesmo dificuldades causadas pelas pessoas, com o intuito de facilitar a adaptação do indivíduo e melhor responder às necessidades de cada um. (Louro, 2001).

A Escola Inclusiva pressupôs, desta forma, que todos os alunos com NEE pudessem e devessem frequentar a escola regular, independentemente de as suas dificuldades serem ligeiras, moderadas ou severas, diferentemente do que sucedia até então, com a educação de alunos com NEE moderadas ou severas a ser realizada em escolas de Educação Especial (Correia, 2010). Ademais, na Escola Inclusiva as necessidades ou diferenças da criança passaram a assumir variadas formas, extravasando os critérios médicos e psicológicos até então exigidos (Rodrigues, 2001) e todos os alunos passaram a ser abrangidos, devendo ser proporcionados os respetivos apoios: os alunos com menores dificuldades deveriam poder progredir de

acordo com o seu ritmo, os alunos com algumas dificuldades ou com um progresso mais lento deveriam ter a possibilidade de desenvolver as suas aptidões e, por fim, as crianças que apresentam maiores dificuldades deveriam poder receber apoios específicos e adequados (Skrtic, Sailor e Gee, 1996, referidos em Rodrigues, 2011:110). Correia (1997, referido em Correia 2008:15) sugeriu uma inclusão progressiva, constituída por três níveis de inclusão escolar – Inclusão Total (Nível I), Inclusão Moderada (Nível II) e Inclusão Limitada (Nível III) – defendendo a inclusão total para casos de NEE ligeiras e moderadas, e inclusões moderada e limitada para casos de NEE severas e muito severas, respetivamente.

Segundo o *Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2002, referidos em Rodrigues, 2011:110), a educação inclusiva não pretende abranger apenas os indivíduos com necessidades educativas especiais - na sequência de uma deficiência - mas também todos aqueles que, por alguma razão, se encontram em risco de exclusão. O princípio da igualdade e o direito à diferença, reconhecidos como constituintes dos direitos humanos, devem ser salvaguardados na educação pela “concepção de que todos os alunos, deficientes e não deficientes hão-de ter condições nas escolas que lhes permitam, de um ponto de vista pessoal, maximizar o seu desenvolvimento e aprendizagem”, através de “adaptações necessárias face às suas necessidades” oferecidas pela escola, a cada uma das crianças. O princípio da igualdade pressupõe que todos os alunos têm direito de acesso e direito de sucesso, aprendendo juntos e sendo disponibilizados recursos que permitam a aprendizagem “a partir dos seus potenciais e das suas dificuldades” (Serra, 2009:2).

No sentido de eliminar a exclusão e a segregação de pessoas portadoras de deficiências, procurando combater a integração e alcançar a inclusão na sua plenitude, várias foram as resoluções e medidas analisadas e tomadas, através de conferências, cimeiras e fóruns realizados a nível mundial, contando com dezenas de países participantes. Neste seguimento, o espaço temporal entre 1983 e 1992 foi proclamado como *A Década das Pessoas com Deficiência* (Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos, 2007:181) e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, realizada em 1989, foi acordado que os Estados Partes “comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos (...) a todas as crianças (...), sem discriminação alguma” (Artigo 2.º) e “reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade” (Artigo 23.º). Posteriormente, no ano de 1990 - entre os dias 5 e 9 de março - foi realizada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que teve lugar na cidade tailandesa de Jomtien, e na qual foram definidas metas no âmbito da Educação, mais especificamente acerca da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a ser atingidas até ao ano de 2000. Foi reforçado o direito à educação por todos e a necessidade de reduzir desigualdades, podendo ler-se, no ponto 5 do Artigo 3.º que “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de

acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiências, como parte integrante do sistema educativo.” (Unesco, 1998).

Entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, teve lugar, na cidade espanhola de Salamanca, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, cujo objetivo foi o de definir uma política que pudesse guiar os governos e organizações - internacionais, de apoio nacionais, não-governamentais e outros organismos – na área das NEE. Nesta conferência, organizada pelo Governo espanhol em colaboração com a UNESCO, e na qual participaram mais de 300 pessoas, que se encontravam a representar 92 governos e 25 organizações internacionais, foi proclamada a *Declaração de Salamanca*, a qual veio intensificar a necessidade de mudança da escola integradora para a escola inclusiva, definindo princípios, práticas e políticas a seguir na área das NEE (Rodrigues, 2001:19). A mesma Declaração referia que cada criança tem “características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem” únicas, pelo que “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados” tendo em atenção as necessidades de cada uma delas, permitindo o acesso de crianças e jovens com NEE às escolas regulares, as quais devem proporcionar uma educação e sociedade inclusivas (UNESCO, 1994:viii). A *Declaração de Salamanca*, subscrita por Portugal, veio efetivar a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo que havia sido argumentada dezasseis anos antes no Relatório Warnock, passando a haver uma identificação e avaliação das necessidades educativas especiais de cada aluno, ao invés de uma simples classificação da deficiência da qual a criança é portadora (Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos, 2007).

Mais tarde, em abril do ano de 2000, foi realizado, em Dakar, o *Fórum Mundial de Educação*, no qual os países participantes se comprometeram a atingir, entre outros, o objetivo de “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida” e de “criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos (UNESCO, 2001:9). Já em março de 2002 foi assinada a *Declaração de Madrid*, no *Congresso Europeu sobre a Deficiência* que decorreu em Madrid, e a qual teve como mote a “Não Discriminação + Acção Positiva = Inclusão Social”. A *Declaração de Madrid* pretendeu promover uma sociedade inclusiva para todos, através de nova legislação, de mudança de atitudes, de serviços de promoção da vida autónoma e de apoio às famílias, de acessibilidade total, de promoção do emprego, e de uma atenção especial às mulheres portadoras de deficiência. No mesmo congresso foi ainda proclamado o ano de 2003 como o *Ano Europeu das Pessoas com Deficiência* (Congresso Europeu sobre a Deficiência, 2002). Posteriormente, em setembro de 2007, teve lugar, em Lisboa, a *Declaração de Lisboa: Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva*, resultado de uma audição parlamentar (com a designação de *Young Voices: Meeting Diversity in Education*) organizada pelo Ministério da Educação de Portugal, em cooperação com Agência

Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. Nesta Declaração constam os direitos, as melhorias verificadas nos espaços educativos, as lacunas e necessidades a colmatar, bem como as opiniões sobre a educação inclusiva por parte de pessoas com NEE de vinte e nove países a frequentar os ensinos secundário, profissional e superior (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008).

1.3. A deturpação da Educação Inclusiva e suas consequências

Apesar de todos os esforços realizados e de todas as políticas educativas existentes, há ainda muito por fazer para que a educação inclusiva seja uma realidade. Santos e César (2010) advertem que, embora a *Declaração de Salamanca* tenha sido adotada por noventa e dois países há já quase vinte anos, a educação inclusiva é ainda uma realidade muito distante para muitas escolas e mesmo sociedades, sendo geralmente verificado “um hiato entre o que foi proclamado e as práticas desenvolvidas” (p. 158). Plaisance (2010) chama à atenção para um facto curioso, ao referir que a etimologia da palavra *inclusão*, do latim *claudere* (cujo particípio passado é *clausus*), remete para “a noção de fechamento, de reclusão”, quando a inclusão pretende a abertura a todos, independentemente das suas diferenças (p. 35). Plaisance (2010) adverte que a tentativa de inclusão pelo agrupamento de pessoas num mesmo espaço não significa que a inclusão seja, efetivamente realizada e o indivíduo não sofra rejeições e discriminações por parte dos professores, colegas ou funcionários, ainda que de forma subtil.

Pierre Bourdieu (1993, referido em Plaisance, 2010:35), investigador das desigualdades na escolarização, refere que estes indivíduos são “excluídos de dentro”, sendo alvo de uma forma de segregação. Já Correia (2013; 2008) alerta para a deturpação que o termo inclusão tem vindo a sofrer, facto que, segundo alguns relatórios, tem corrompido seriamente toda a Educação. De acordo com um relatório da Universidade de Cambridge, realizado no ano de 2006, ao invés de incluir, a atual forma de inclusão “está a prejudicar muitos alunos com NEE, a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos com NEES” (referido em Correia, 2008:11). Mary Warnock corrobora esta conceção, tendo lamentado, em 2005, o estabelecimento desvirtuado do termo inclusão e afirmando, inclusive, que a implementação da inclusão se tratou de “um legado desastroso”, originando “confusão da qual as crianças são vítimas” (referido em Correia, 2008:12). Correia (2008) defende que para que possa existir inclusão, a escola deve olhar para a criança como um todo (*criança-todo*) e não unicamente como aluno (*criança-aluno*), pois esta é muito mais do que as suas capacidades académicas, manifestando outras

competências e necessidades, devendo, por isso, ser dada atenção tanto ao campo académico, como aos campos socioemocional e pessoal (p. 13).

Por seu lado, Luís de Miranda Correia (in Rodrigues, 2001) menciona o termo *exclusão funcional*, o qual se refere à tentativa infrutífera de inclusão, tentada na forma de programas desajustados às necessidades dos indivíduos (p. 125). Também Bautista (1997) refere que as dificuldades de aprendizagem manifestadas por uma criança não dependem unicamente desta, sendo aquelas muitas vezes insuperáveis ou mesmo ampliadas devido às falhas da Escola na qual se encontra inserida, muitas vezes sem as condições necessárias ao desenvolvimento da mesma. Também o professor é responsável pela criação de um ambiente favorável à inclusão na sala de aula, ou seja, de um meio positivo, aconchegado e seguro, demonstrando atitudes positivas e afetos, os quais não só desenvolvem a autoestima dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, como também indicam aos outros alunos sem NEE quais as atitudes a adotar, uma vez que as crianças aprendem, também, através da imitação; caso o professor manifeste atitudes negativas e repudie os alunos com NEE, para além de afetar gravemente a autoestima destes, fará com que os alunos sem NEE sigam os passos daquele (Nielsen, 1999).

Luís de Miranda Correia acredita que a *escola inclusiva* só ocorre quando é verificada uma harmonia entre as características e necessidades do indivíduo, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios necessários a cada caso (Rodrigues, 2001:125). Luís de Miranda Correia (in Rodrigues, 2001) menciona, ainda, o termo *educação apropriada*, a qual se refere aos vários serviços de apoio - a nível educacional, psicológico, terapêutico, clínico e/ou social - prestados de forma individualizada, e os quais visam promover o desenvolvimento e aprendizagens do indivíduo (p. 126). Alguns autores, tais como Stainback e Stainback (1988 e 1996, referidos em Correia, In Rodrigues, 2001:125), defendem a *inclusão total*, ou seja, a abertura das classes regulares a todos os alunos, enquanto outros autores, como Lieberman (1996) e Correia (1997) (referidos em Correia, In Rodrigues, 2001:125), concordam que as classes regulares podem não representar o atendimento mais eficaz para alguns alunos, especialmente se este atendimento for a tempo inteiro.

Bautista (1997) considera que as Adaptações Curriculares representam “a mais importante estratégia de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais”, as quais são definidas pelo Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (C.N.R.E.E.) (1988, referido em Bautista, 1997) como sendo “acomodações ou ajustes da oferta educativa comum, estabelecida no Projecto Curricular de Escola, às necessidades e possibilidades de cada aluno” (p. 15). Correia (1999) refere ainda a importância de serem estabelecidas equipas multidisciplinares, as quais devem ser responsáveis por identificar e apoiar crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Uma avaliação feita por profissionais das mais variadas áreas, que se debruçam sobre um mesmo caso, possibilita um maior rigor na construção e implementação de um projeto de intervenção, complementando entre si terapias e procedimentos, para que este seja o mais adequado possível a cada criança/jovem

(Louro, 2001). A equipa multidisciplinar deve incluir, em primeiro lugar, a família da criança/jovem, seguida da escola (educador/professor de ensino regular, professor de educação especial, terapeutas e psicólogo), da segurança social (terapeutas e técnico de serviço social) e dos serviços de saúde (médicos, enfermeiros e terapeutas) (Correia, 2013; Correia, 1999). Contudo, a existência das equipas multidisciplinares não implica, forçosamente, uma interligação entre o trabalho realizado pelos vários profissionais e pelos planos envolvidos na intervenção, podendo ocorrer tomada de decisões separadamente e havendo uma avaliação realizada isoladamente, por cada um dos profissionais (Louro, 2001).

Atualmente procura-se um novo caminho, com a implementação de novas conceções e o princípio de uma nova era na educação, denominada de *Escola Contemporânea*, designação que se refere à “Escola para todos e para cada um” (Correia, 2013:18; Correia, 2010:13). A Escola Inclusiva começa agora a ser encarada como o término de um período de cerca de um século de mudanças profundas na Escola, o qual havia sido iniciado com a Escola de Massas, seguido da Escola Multicultural e da Escola Integradora. A Escola Contemporânea pretende ser sinónimo de diversidade, procurando oferecer uma *aprendizagem em conjunto*, ao mesmo tempo que procura dar resposta individual a todos os alunos, com e sem necessidades especiais, sendo que o conceito de necessidades especiais engloba alunos com NEE, alunos em risco educacional e alunos sobredotados (Correia, 2013:22).

2. Educação Inclusiva e Políticas Educativas - uma perspetiva sobre o caso português

A Educação Especial começou a ganhar particular destaque em Portugal no decorrer do século XIX, com a criação de diversos institutos para pessoas com deficiências. No ano de 1822 foi edificado o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, sendo posteriormente criados dois asilos para cegos, dois institutos para cegos e dois institutos para surdos; mais tarde, no ano de 1916, foi criado o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, local onde atuou, primeiramente, o Dispensário de Higiene Mental e, posteriormente, o Centro Orientador e Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil. Já no ano de 1941 surgiu o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, o qual foi responsável por “Seleccionar e classificar anormais”, “Preparar e orientar o pessoal docente e técnico” e “Promover estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil” (Mesquita, 2001:37).

Na década de sessenta surgiram, no país, novas mudanças, com a criação de Centros de Educação Especial, Centros de Observação e as primeiras Associações de

Pais (Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides (que mais tarde mudaria a designação “Mongoloides” para “Diminuídas”) e Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), nos anos de 1962 e 1965, respetivamente) (Silva, 2009:138). Em 1946, foi publicada, pelo Ministério da Educação Nacional, a regulamentação necessária à formação e exercício das denominadas “classes especiais de crianças anormais” através do Decreto-Lei n.º 35:801, de 13 de agosto, e previstas no Decreto-Lei n.º 35:401 de 27 de dezembro de 1945 (Artigo 1.º). A criação destas classes pressupunha o parecer do diretor do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, dependendo, ainda, de um determinado número de alunos – cada turma deveria ter entre 8 e 15 alunos, sendo estes selecionados pelo mesmo Instituto. Com uma gradual mudança de mentalidades e de filosofia, conseguida através dos avanços científicos e médicos e da fundação e desenvolvimento de Associações de Pais, a integração de crianças e jovens com deficiências começou a ser encarada como a atitude a tomar, permitindo que estes acessem ao seu “direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade” (Jiménez, 1997, referido em Silva, 2009:138).

A integração começaria a ser desenvolvida, em Portugal, na década de setenta do século XX, com a inserção de algumas crianças e jovens portadores de deficiências em determinados liceus do país, através da Direcção do Ensino Especial (Correia, 2013; Madureira e Leite, 2003). Com o Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro, foram criadas divisões de educação especial nas Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário. Estas divisões encontravam-se responsáveis pela criação de classes especiais, realização de “rastreo das crianças deficientes ou inadaptadas”, bem como pela orientação das “actividades pedagógicas dos cursos ou classes especiais”, colaborando com os Ministérios das Corporações e Previdência Social e da Saúde e Assistência (Artigo 13.º). A partir de 1974, ano em que teve lugar a revolução contra o regime político português, a 25 de abril, e a qual daria origem a profundas alterações a nível político e social, a educação de crianças com deficiência passou a ser da responsabilidade do Ministério da Educação. Contudo, apenas algumas crianças se encontravam abrangidas. Perante esta situação de escassa oferta nas escolas regulares, começaram a surgir, por todo o país, instituições de educação especial, uma de várias soluções postas em prática para que fosse possível atender o maior número possível de crianças com deficiências (Felgueiras, 1994, referido em Rodrigues e Nogueira, 2010:99). A partir de 1975 foi verificada uma forte difusão de Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS), instituições de educação especial desenvolvidas por pais e técnicos que “procuravam proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e Escolarização” (Rodrigues e Nogueira, 2010:98). Chegaram a existir cerca de cem Cooperativas de Educação e Reabilitação em Portugal e, atualmente, oferecem respostas a vários níveis e a várias faixas etárias. Mais tarde, no ano de 1976, começaram a ser criados “serviços de apoio à integração”, os quais não eram mais do que equipas, constituídas por professores de apoio, psicólogos e outros serviços (Rodrigues, 2001:17).

Ainda no ano de 1976, foi publicada a Constituição da República Portuguesa - Lei Fundamental Portuguesa - na qual vigoram os princípios fundamentais da Constituição, bem como os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos. O Artigo 71.º, dedicado aos *deficientes*, assegurava o gozo absoluto dos direitos destes, assim como estabelecia a necessidade de cumprimento dos deveres registados na Constituição, exceto quando tal não for possível por incapacidade; o mesmo Artigo garante ainda “uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes” a ser desenvolvida por parte do Estado Português. Já o Artigo 73.º assegura o direito de todos à educação e cultura, e o Artigo 74.º assegura “o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” a todos os cidadãos. Ao longo dos anos, a Lei Constitucional sofreu várias alterações, sendo a Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, a versão mais recente. Nesta, o Artigo 71.º apresenta alterações, ao utilizar o termo *cidadãos portadores de deficiência* (ao invés do termo *deficientes*), não sendo efetuadas outras alterações ao conteúdo do artigo, além do acréscimo da referência ao apoio a ser prestado pelo Estado às organizações de cidadãos portadores de deficiência. O Artigo 73.º continua a assegurar o direito de todos à educação e cultura, assim como o Artigo 74.º assegura “o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” de todos. O Artigo 74.º revela ainda algumas modificações a nível do conteúdo, apresentando um subponto dedicado ao ensino de cidadãos portadores de deficiência, o qual expõe a necessidade de “Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário”.

Em 1977, foi determinado, com o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, “o regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público” (p. 973), cujos princípios de integração de alunos com deficiências físicas e/ou intelectuais nas escolas regulares viriam a ser, posteriormente, alargados ao ensino primário através do Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio; as deficiências abrangidas por este Decreto-Lei viriam a ser definidas mais tarde, através do Despacho n.º 59/79, de 8 de agosto. No mesmo ano foi criado o Instituto de Educação Especial, através da Lei n.º 66/79, de 4 de outubro (Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos, 2007). Ainda em 1979 surgiu, com o Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro, a escolaridade obrigatória com duração de seis anos, ainda que “A matrícula e a frequência até final da escolaridade obrigatória poderão ser dispensadas quando se verificar incapacidade comprovada” (Artigo 6.º).

Posteriormente, a integração viria a sofrer sérias alterações, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – mais comumente conhecida como *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) – a qual reformou e definiu o sistema educativo português, aumentando a escolaridade obrigatória para um período de nove anos e determinando a sua gratuitidade, de forma a garantir o acesso à escola por todas as crianças, bem como a oferta de apoios e complementos educativos. Ademais, a LBSE estabeleceu a educação especial como uma “modalidade de educação” (Silva, 2009:141) e adotou, em parte, o termo defendido por Helen Mary Warnock, ao

referir-se a crianças portadoras de deficiências como “crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais” (Artigo 7.º, ponto j). Segundo o Artigo 2.º da LBSE, “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, sendo da “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. No que diz respeito especificamente à Educação Especial, o Artigo 18.º da mesma Lei refere que “A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” e que aquela “processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando”, constituindo ainda “formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente”. Ademais, segundo o mesmo artigo, os indivíduos portadores de deficiência deverão “ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”, devendo o “Estado promover e apoiar a educação especial” (Artigo 18.º). Apesar de a LBSE ter sido alvo de diversas alterações, através da Lei N.º 115/97, de 19 de setembro, e da Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto, não foram efetuadas quaisquer alterações aos artigos supramencionados, os quais se mantêm inalterados desde o ano de 1986. Ainda no decorrer do ano de 1986, Portugal integrou a Comunidade Económica Europeia (CEE) – atualmente designada de União Europeia – o que veio trazer ajudas técnicas e financeiras ao país, permitindo financiar projetos vários, inclusive projetos relacionados com a educação especial (Silva, 2009).

No ano seguinte, em 1987, foi publicado o Decreto-Lei 3/87, de 3 de janeiro, o qual distribuiu os serviços do Ministério da Educação regionalmente, criando as Direcções Regionais de Educação (atualmente extintas e substituídas pelas Direcções de Serviço), cujas responsabilidades incluíam a “coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior”, bem como a “gestão dos respectivos recursos humanos, financeiros e materiais”, inclusive aqueles referentes à educação especial (Artigo 26.º). Mais tarde, no ano de 1988, foram regulamentadas as equipas de educação especial locais, criadas através do Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE de 17/08, estando aquelas incumbidas do “despiste, observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos” (referido em Silva, 2009:142). Posteriormente, a Lei n.º 9/89, de 2 de maio, ou Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, procurou “promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra” para as pessoas portadoras de deficiências (Artigo 1.º). Ao longo desta Lei foram definidos os direitos que visavam promover a autonomia, nomeadamente a reabilitação médica, profissional e psicossocial, o apoio sócio-familiar, a educação especial, acessibilidade e ajudas técnicas, bem como a cultura, desporto e recreação.

Em 1990, o Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro, surgiu no seguimento do insucesso escolar verificado apesar dos “grandes esforços desenvolvidos até agora na área da educação e no âmbito da acção social escolar” (p. 350) definidos anteriormente na LBSE. O mesmo Decreto-Lei regulou a escolaridade obrigatória, determinando-a obrigatória para todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais, procurando aumentar o índice de escolarização das mesmas. Para tal, a escolaridade gratuita do ensino básico foi alargada aos “estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de educação especial” (p. 350), aumentando ainda os apoios sociais e escolares prestados aos alunos e suas famílias. De acordo com o ponto n.º 2 do Artigo 2.º do mesmo Decreto-Lei, “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”, sendo que a mesma frequência “processa-se em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do alunos, segundo se pode ler no n.º 3 do mesmo Artigo. Foi, ainda, neste Decreto-Lei que o termo *necessidades educativas específicas* foi alterado pelo termo *necessidades educativas especiais*, conforme é possível verificar no Artigo 18.º, e o qual perdura atualmente.

No subsequente ano, foi publicado o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, o qual definiu e regulamentou o “regime educativo especial nas Escolas do ensino regular”, e propagou a educação integrativa no ensino regular, ao atualizar a legislação referente à integração de alunos portadores de deficiência nas escolas regulares (Rodrigues e Nogueira, 2010:99). Neste Decreto-Lei foi explicada a extinção do termo *necessidades educativas específicas* com “A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos”, sendo mencionada a necessidade de se abrir a escola regular a estes alunos, tendo em conta o conceito “escola para todos” (p. 4390). O regime educativo especial, regulamentado pelo mesmo Decreto-Lei, definiu que deveriam ser tomadas – sempre que necessário e pela escola - medidas de adaptação das condições de ensino-aprendizagem de alunos com NEE. De entre estas adaptações, configuravam equipamentos especiais de compensação (material didático especial e dispositivos de compensação individual ou de grupo), adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação na organização de turmas, apoio pedagógico e ensino especial. Foi também no mesmo Decreto-Lei definido o “Plano Educativo Individual”, no qual deveriam constar os dados relativos ao aluno e medidas a aplicar no seu processo educativo. Os procedimentos a tomar para a aplicação das medidas definidas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, viriam a ser regulamentadas pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de outubro.

Posteriormente, foi realizada, em junho de 1994, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, na cidade espanhola de

Salamanca, onde Portugal esteve representado, tendo assinado a *Declaração de Salamanca*, comprometendo-se a seguir as diretrizes daquela. A *Declaração de Salamanca* teve como intuito unificar o sistema educativo, procurando progredir da integração para a inclusão, sendo aqui perspectivada como o “atendimento educacional a alunos com n.e.e., efectuado nas escolas das suas residências, frequentando as classes regulares, lado a lado com todas as outras crianças” (Serra, 2005:35). No ano seguinte, em 1995, foi desenvolvido o *Projecto Escolas Inclusivas*, em Portugal, pelo Instituto de Inovação Educacional, com o parecer de M. Ainscow. Este projeto abrangeu escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e 154 professores e foi prorrogado além do prazo de um ano inicialmente previsto, tendo sido avaliado positivamente e originado o ensaio de novas soluções na escola (Costa, 1998, referido em Sanches e Teodoro, 2006:72). Dois anos depois, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, veio estabelecer o regime a aplicar aos serviços de apoio educativo. Este Despacho distinguiu-se dos anteriores pela “filosofia de escola inclusiva” demonstrada pela primeira vez (Silva, 2009:145). Foram, então, criadas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) locais, as quais deveriam cooperar com as escolas, com o intuito de gerir recursos humanos e promover soluções (Rodrigues e Nogueira, 2010). O mesmo Despacho deixaria cair a designação de *professor de educação especial* utilizada até então, substituindo-a pela designação de *professor de apoio educativo*, definindo ainda o perfil e funções atribuídas ao mesmo. Posteriormente, no ano de 2005, a designação de *professor de educação especial* seria reintroduzida, com a reformulação do mesmo Despacho (Silva, 2009:145).

Mais tarde, em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, revogou o Decreto-Lei n.º 286/89, onde “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico” (p. 258). Foi abordada a Educação Especial no Artigo 10.º, no qual são especificadas as várias necessidades educativas especiais de carácter permanente – nomeadamente, as incapacidades relacionadas com uma ou várias “áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” - e as quais pressupunham – segundo o referido Decreto-Lei – a oferta de educação especial. Por seu lado, o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, veio criar o Grupo de Docência de Educação Especial, regulamentando a carreira profissional de docentes de alunos com NEE permanentes – ou de *carácter prolongado*, como é designado no mesmo Decreto-Lei (Artigo 6.º) – bem como a colocação destes professores, que até então estavam sujeitos a destacamentos anuais, passando agora a fazer parte dos Quadros de Agrupamentos (Lima-Rodrigues, 2007). De acordo com o Artigo 6.º, os lugares de educação especial foram divididos em três diferentes grupos: educação especial para apoiar alunos com dificuldades a nível cognitivo, motor, da personalidade ou comportamental, e multideficiência; educação especial para apoiar alunos com dificuldades a nível da audição, nomeadamente com surdez moderada, severa ou profunda, bem como com dificuldades na comunicação;

educação especial para apoiar alunos com dificuldades a nível da visão, nomeadamente com cegueira ou baixa visão. Estes grupos de recrutamento para docentes são atualmente distinguidos pelas designações 910, 920 e 930, respetivamente. Os alunos com NEE de carácter não permanente (ou prologando) - designadas de “outras NEE” - deveriam receber apoio por parte de docentes de “apoio sócio-educativo” não especializados (Lima-Rodrigues, 2007:45).

Em 2008 foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o qual representou um marco muito importante na História da educação especial em Portugal, pois veio definir “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais (...)” pretendendo, assim, concretizar “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades (...)” (Artigo 1.º, ponto n.º 2). Este Decreto-Lei redefiniu o conceito de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, ao referir que sofrem das mesmas os

alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto-Lei 3/2008, Artigo 1.º, ponto n.º 1)

Esta definição indica que, além das dificuldades de origem clínica, devido a uma deficiência, também outras dificuldades, a nível de alterações estruturais, passaram a ser consideradas como NEE de carácter permanente, tais como hiperatividade e défice de atenção, dislexia, défice cognitivo, mudanças de comportamento e da personalidade, entre outras (Rodrigues e Nogueira, 2010). O mesmo Decreto-Lei determinou que nenhuma escola pode recusar a matrícula ou inscrição de um aluno por causa das suas limitações, devendo ser dada, inclusive, prioridade na matrícula aos alunos com NEE permanentes, devendo estes possuir o direito às ofertas educativas adequadas. As escolas comprometeram-se, ainda, a concretizar as adequações necessárias referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, incluindo-as nos seus projetos educativos, de forma a suprir as necessidades educativas especiais permanentes dos seus alunos; para tal, deveriam ser criadas escolas de referência para alunos surdos e para alunos cegos e com baixa visão, bem como Unidades para a educação de indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo ou com multideficiência – Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e Unidades de Apoio

Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, respetivamente – sendo estas Unidades desenvolvidas nas escolas ou nos agrupamentos de escolas. O Programa Educativo Individual (PEI) passou a ser o “único documento oficial (...) que estabelece as respostas educativas e respectivas formas de avaliação para cada aluno” (Rodrigues e Nogueira, 2010:101), documento que deve ser executado pelos professores e psicólogos do aluno, devendo existir um acordo com a família do mesmo.

O Decreto-Lei 3/2008 viria a sofrer breves alterações quatro meses após a sua publicação, através da Lei n.º21/2008 de 12 de maio. Serra (2009) aponta algumas lacunas ao Decreto-Lei 3/2008, nomeadamente pelo facto de este excluir do apoio especializado na escola alunos com dificuldades consideradas menos graves, como dificuldades de aprendizagem ou défices a nível cognitivo e/ou motor, sendo apenas abrangidos os “casos muito graves, com sério comprometimento da aprendizagem, de modo que só esses alunos poderão ser abrangidos pelas medidas de Educação Especial, isto é, ter apoio dado por professores especializados e gozar de adaptação das condições de avaliação” (p. 3). No seguinte ano, em 2009, a escolaridade obrigatória foi alargada até aos dezoito anos de idade, através do Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003, referido em Silva, 2009:145), são verificadas, atualmente, três formas distintas de inclusão escolar no território europeu: a *One Track Approach*, a qual é relativa a políticas que defendem a inclusão de grande parte dos alunos no ensino regular, e a qual é praticada em países como Espanha, Grécia, Itália, Noruega ou Suécia; a *Multi Track Approach*, a qual é relativa a políticas múltiplas sobre a inclusão, e a qual é praticada em países como a França, Irlanda, Dinamarca, Finlândia, Polónia ou Eslováquia; por fim, a *Two Track Approach*, e a qual é caracterizada pela convivência simultânea de dois sistemas educativos diferentes, e a qual é verificada em países como a Bélgica ou Suíça. Portugal enquadrava-se, à data, na forma de *One Track Approach*, mais direcionada para a intervenção em forma de integração mas, com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, passou a aproximar-se mais da forma de *Multitrack Approach*, na qual o conceito de educação especial aproxima-se mais de uma intervenção em forma de inclusão (Silva, 2009:145).

De acordo com os dados da Direção-Geral da Educação (2014), no ano letivo de 2012-2013, encontravam-se 50750 alunos com PEI a frequentar escolas portuguesas, sendo que destes, 1601 encontravam-se em escolas de educação especial e 49149 encontravam-se em escolas do ensino regular; destes últimos, a maior parte – 42530 alunos – encontrava-se a frequentar o ensino básico, enquanto 2175 alunos frequentavam a educação pré-escolar e 4444 alunos frequentavam o ensino secundário.

Capítulo II - Perturbações do Espectro do Autismo

3. Perturbações do Espectro do Autismo

3.1. O conceito de autismo e caracterização das Perturbações do Espectro do Autismo

O vocábulo *autismo* surgiu pela primeira vez no ano de 1910 através do suíço Eugen Bleuler, que procurou denominar um conjunto de comportamentos verificados em indivíduos com um quadro esquizofrénico. A palavra autismo, derivada da palavra grega *autos* – referente a “si mesmo”, em oposição a “outro” - foi designada por Bleuler como sendo o “desligamento da realidade, combinado com a predominância relativa ou absoluta da vida interior” (Bleuler, 1911, referido em Filipe, 2012:15; Lara, 2012). Contudo, Bleuler definiu autismo tendo em atenção doentes esquizofrénicos, fazendo algumas considerações que posteriormente viriam a ser rejeitadas por outros autores por não se enquadrarem nas suas definições de autismo, à medida que o estudo acerca desta condição ia sendo aprofundado.

Cerca de trinta anos depois, em 1943, o pedopsiquiatra austríaco Leo Kanner empregaria o mesmo termo num artigo da sua autoria publicado - *Autistic Disturbances of Affective Contact* - para denominar um conjunto de comportamentos verificados num grupo de crianças. Ao longo do seu artigo, Kanner efetuou uma extensiva caracterização de cada uma das onze crianças do grupo de estudo - oito rapazes e três raparigas - relatando as histórias de vida destes. Kanner (1943) esclarece que estas crianças haviam sido originalmente diagnosticadas e internadas com os mais variados quadros clínicos – “(...) several children of our group were introduced to us as idiots or imbeciles, one still resides in a state school for the feeble-minded, and two had been previously considered as schizophrenic” (p. 242) – acrescentando que, ao longo dos seus estudos, observou nestas crianças um conjunto de características semelhantes entre si, mas distintas das características apresentadas por outras crianças também diagnosticadas com essas mesmas patologias (Filipe, 2012). Kanner verificou, nestas crianças, a existência de um conjunto de características comuns nos campos do relacionamento social (dificuldades nos relacionamentos), da comunicação (linguagem ausente ou com sérias perturbações) e da imaginação (inflexibilidade, resistência à mudança e comportamentos repetitivos) (Lima, 2012; Coll, Marchesi e Palacios, 2008; Hewitt, 2006), uma condição à qual daria a designação de *autismo infantil* – *early infantile autism*, no original (Filipe, 2012:16).

Kanner distinguiu, ainda, o relacionamento social nestas crianças, tendo verificado um isolamento social em quadros clínicos de autismo, por um lado, e um evitamento social em quadros clínicos de esquizofrenia, por outro lado, referindo que, no primeiro caso, o indivíduo isolava-se, demonstrando incapacidade para aceder ao mundo que o rodeia por não o compreender e, no segundo caso, o indivíduo procurava evitar o outro, por se sentir espiado, perseguido e controlado por aquele (Filipe, 2012). Kanner (1943) procurou elucidar no seu artigo como o indivíduo autista pode sofrer perturbações causadas por estímulos do meio envolvente, que podem levar ao seu isolamento: “Everything that is brought to the child from de outside, everything that changes his external or even internal environment, represents a dreaded intrusion” (p. 244). Foi graças aos estudos e à publicação do artigo de Kanner que o autismo começou a ser diferenciado da esquizofrenia, patologias até então encaradas como sendo uma só. Kanner viria ainda a apontar o isolamento social e os comportamentos repetitivos e estereotipados como sendo indicadores suficientes para a concretização de um diagnóstico de autismo (Wing, 1996, referido em Filipe, 2012:17).

Apesar dos estudos efetuados por Leo Kanner, ao longo de largos anos o termo autismo abrangeu variadas condições, tais como crianças com sintomas autísticos decorrentes de uma lesão cerebral ou de uma deficiência mental ou esquizofrenias infantis, sendo incluídas no campo das psicoses infantis. Somente na década de setenta do século XX, o autismo e a esquizofrenia infantil seriam entendidos pela comunidade médica e sociedade como sendo duas condições clínicas distintas, graças a estudos realizados por autores vários, como Lorna Wing, Michel Rutter, Uta Frith ou Cristopher Gillber (Filipe, 2012). Lorna Wing, psiquiatra de nacionalidade inglesa, viria a ser particularmente reconhecida pelo seu grandioso contributo para o estudo do autismo. Em 1979, Lorna Wing e sua colaboradora Judith Gould efetuaram um estudo epidemiológico realizado com cerca de trinta e cinco mil crianças, no qual procuraram compreender as características de indivíduos com idades entre os três e os quinze anos e que manifestassem alguma perturbação a nível do relacionamento social. Constataram existir um grupo de crianças com características semelhantes às do autismo – falhas na interação social, na comunicação e no interesse por atividades - mas sem, no entanto, se enquadrarem no diagnóstico do mesmo, tendo sido concebida a noção de *spectrum* (Lima, 2012:1; Coll, Marchesi e Palacios, 2008). Na sequência dos seus estudos, distinguiram a Síndrome de Kanner da Síndrome de Asperger¹, entendendo as mesmas como sendo “subgrupos dentro de um vasto leque de perturbações que afectam a interacção social e a comunicação”, surgindo, assim, o conceito de *espectro do autismo* (Filipe, 2012:20; Lima, 2012:1). Lorna Wing verificou que as crianças com características autistas apresentavam “perturbações de interacção social, da comunicação e do desenvolvimento da imaginação”, bem como “um padrão de actividades e interesses limitado, rígido e repetitivo”(Wing, 1996,

1. À data, as autoras desconheciam os estudos realizados por Hans Asperger em 1943, apesar de terem identificado num grupo de crianças as mesmas características observadas por Asperger; o trabalho de Asperger acerca desta Síndrome só viria a ser difundido em 1991.

referido em Filipe, 2012:21). Este conjunto de perturbações na interação social, na comunicação e na imaginação, já anteriormente observadas e estudadas por Kanner, viria a ser designado de *Tríada de Wing* (Filipe, 2012:21), também conhecida atualmente como *Tríade de Dificuldades*² (Lima, 2012). Lima (2012) define a *Tríade de Dificuldades* como sendo “um défice grave e global” (p. 1) observado nas três referidas áreas do desenvolvimento, elucidando acerca dos comportamentos verificados:

› **Área da interação social** – é verificado o isolamento social por parte do indivíduo, o evitamento do contacto ocular, a ausência de expressões faciais, posturas corporais e gestos, a ausência de partilha social (não havendo preocupação por parte do indivíduo em transmitir aos outros os seus feitos, conquistas e pensamentos), ausência de perceção das emoções e sentimentos das demais pessoas (relacionado com a *Teoria da Mente*), inexistência de amizades com pares e inaptidão para desenvolver relacionamentos com aqueles, embora seja verificada uma procura um tanto ativa por parte do indivíduo autista por afeto – a nível físico – junto daqueles que lhe são mais próximos (realizada apenas quando e se o indivíduo o quiser), o recurso às denominadas “relações instrumentais” (os outros são procurados com o intuito de obter algo) nas quais é verificada uma condução pela mão efetuada pelo indivíduo autista (Siegel, 2008:43);

› **Área da comunicação** – são verificadas dificuldades a nível da comunicação verbal - podendo haver um atraso ou mesmo o não surgimento de todo desta, apresentando características próprias quando surge, designadamente perturbações a nível semântico e pragmático, recurso à ecolalia, “alterações da entoação (...), do volume (...), do ritmo e da fluência do discurso” (Filipe, 2012:70) - e da comunicação não-verbal, tanto no uso como na interpretação, nomeadamente a nível de contacto visual, gestos, expressões faciais, linguagem corporal. O indivíduo faz, assim, um uso inapropriado da linguagem e da comunicação, apresentando uma inaptidão para interpretar ou realizar discursos (Lima 2012; Siegel, 2008; Hewitt, 2006). Uma vez que o presente estudo centra-se especificamente na área da comunicação, este tema será abordado de uma forma aprofundada posteriormente, ao longo do ponto 3.2.;

› **Área do comportamento** – o indivíduo com autismo demonstra uma forma de brincar diferente dos demais indivíduos, manifestando persistência ou repetição ao manipular um brinquedo ou objeto, inquietação com partes dos objetos e forte interesse por usos incomuns dos objetos, demonstrando ainda persistência e inflexibilidade em rotinas e/ou rituais, resistindo fortemente a alterações nas mesmas; para além disso, o indivíduo autista demonstra, ainda, um certo desajuste dos seus sentidos aos estímulos provenientes do meio, manifestando, por exemplo, uma hipersensibilidade ou hipossensibilidade auditiva, um olhar persistente ou uma reação exagerada ao movimento; demonstra igualmente determinados rituais

2. São também utilizados os termos *Tríade Clínica* (Wing, 1996, citado por Pereira, 2008:9) e *Tríade de Incapacidades* (Hewitt, 2006:12).

(sentindo o indivíduo uma ansiedade extrema quando, por alguma razão, estes não são realizados), maneirismos, tiques e movimentos corporais repetitivos – estereotípias – tal como balançar o corpo, bater com a cabeça na parede, abanar, girar ou morder as mãos ou outros comportamentos que podem causar ferimentos ou ser auto-estimuladores do indivíduo, fixação por um objeto ou parte dele, a preferência por um certo objeto (procurando levá-lo consigo), ansiedade despertada por alterações na rotina diária e interesses limitados e estereotipados (Lima, 2012; Siegel, 2008; Rutter, 1987, referido em Bautista, 1997:254). Um indivíduo com um quadro clínico de autismo pode ainda apresentar outros comportamentos atípicos, tais como a ansiedade e medos irracionais, agitação com certos objetos (Lima, 2012).

Para além da *Tríade de Dificuldades*, outras particularidades têm sido apontadas como estando relacionadas com o autismo. Um crescimento mais acelerado do cérebro – e do perímetro encefálico – tem sido identificado nas crianças com autismo durante os seus dois primeiros anos de vida. Após esta idade, o crescimento do cérebro aparenta abrandar, acompanhando o crescimento verificado nas demais crianças, sem autismo (Boyd, Odom, Humphreys e Sam, 2010). Também Baron-Cohen (2004) refere que cerca de noventa por cento das crianças com autismo apresenta um volume cerebral superior ao normal entre os dois e os quatro anos de idade. Embora não tenha sido ainda identificada a causa deste fenómeno, Boyd, Odom, Humphreys e Sam (2010) apontam o mesmo como um sinal de aviso para um eventual caso de autismo em latência. Por outro lado, Siegel (2008) refere ainda que cerca de oitenta por cento dos indivíduos com um diagnóstico de autismo apresenta, também, uma deficiência mental em grau variável – numa grande maioria dos casos é verificada uma deficiência mental ligeira ou moderada; apenas numa pequena parte é verificada uma deficiência mental grave ou profunda. Apesar de os restantes vinte por cento de indivíduos com um diagnóstico de autismo não apresentar deficiência mental, apresenta, contudo, falhas a nível da “inteligência verbal”, ou da linguagem (Siegel, 2008:24). Já Reuter (1987, referido em Bautista, 1997:252) havia mencionado, anteriormente, que o autismo encontrava-se relacionado, em cerca de setenta e cinco por cento dos casos, a um défice cognitivo, sendo que cinquenta por cento desses mesmos casos referia-se a um défice cognitivo profundo.

Atualmente, o autismo tem a designação oficial de Perturbação Autística e é reconhecida como sendo uma Perturbação Global do Desenvolvimento³ (PGD), a qual, tal como a designação indica, afeta várias áreas do desenvolvimento. De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition – Text Revision*⁴

3. *Perturbações Globais do Desenvolvimento* (PGD) em Filipe (2012), em Lima (2012) e em Siegel (2008); *Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento* (PPD) em Kutscher (2011); *Transtornos Globais do Desenvolvimento* (TGD) em Coll, Marchesi e Palacios (2008).

4. Durante a redação do presente Trabalho de Projeto, foi publicada a DSM-5, na qual o termo Perturbações Globais do Desenvolvimento foi substituído pelo termo Perturbações do Espectro do Autismo (do original *Autism Spectrum Disorder*), o qual é agora utilizado para denominar quatro perturbações consideradas como sendo uma única condição com graus de severidade diferentes relativamente aos sintomas manifestados: a Perturbação Autística, a Síndrome de Asperger, a Desordem Desintegrativa da Segunda Infância e as Perturbações Globais do Desenvolvimento Sem outra

(DSM-IV-TR) da Associação Norte-Americana de Psiquiatria, o termo PGD, que procurou afastar-se do termo *psicose infantil* anteriormente utilizado (Coll, Marchesi e Palacios, 2008:237), engloba, além da Perturbação Autística, um conjunto de síndromes não autistas que, embora apresentando características semelhantes entre si, apresentam especificidades únicas que as distinguem (Siegel, 2008). Siegel (2008) esclarece que o termo Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) é um sinónimo da designação Perturbações Globais do Desenvolvimento utilizada pelo DSM-IV-TR, englobando, portanto, as mesmas perturbações e síndromes. Filipe (2012) explica que a designação *perturbações do espectro do autismo* provém do facto de o autismo abranger variadas perturbações, que podem ter origens distintas, podendo também manifestar-se de diferentes formas e graus. Assim, ainda que indivíduos diagnosticados com autismo possam apresentar um conjunto de sintomas semelhantes entre si, tal não significa que a origem destes seja a mesma ou que haja uma causa exclusiva para o surgimento do autismo. Assim, fazem parte das PGD – ou das PEA - a Síndrome de Asperger, a Desordem de Rett, a Desordem Desintegrativa da Segunda Infância e Perturbações Globais do Desenvolvimento Sem outra Especificação (Lima, 2012; Kutscher, 2011; Posada de la Paz, 2009; Siegel, 2008; Coll, Marchesi e Palacios, 2008). Siegel (2008) inclui ainda no grupo das PGD a Síndrome do X Frágil.

› **Síndrome de Asperger**⁵: a Síndrome de Asperger é caracterizada por dificuldades verificadas a nível comunicação não-verbal (linguagem corporal, pragmática e prosódica), não apresentando, contudo, atrasos no desenvolvimento da linguagem ou dificuldades a nível cognitivo. Os indivíduos com Síndrome de Asperger manifestam dificuldades em adaptar a sua linguagem e discurso aos vários contextos, recorrendo a uma linguagem excessivamente formal, complexa e monótona (Kutscher, 2011; Coll, Marchesi e Palacios, 2008).

› **Perturbação de Rett**: também conhecida como Síndrome de Rett, esta surge por volta dos cinco ou seis meses de vida, sendo exclusiva do sexo feminino, estando esta síndrome associada a uma mutação no cromossoma X. É caracterizada por um atraso a nível cognitivo, gestos repetitivos com as mãos (não se verificando atividade executante das mesmas), isolamento, atraso grave a nível do desenvolvimento da locomoção, ausência de linguagem, microcefalia progressiva (o crescimento da cabeça

Especificação (sendo excluídas desta categoria a Perturbação de Rett e a Síndrome do X Frágil - esta última já não era considerada anteriormente por vários autores). Para o diagnóstico das PEA poder ser concretizado, devem estar presentes défices na comunicação e sociabilização, bem como comportamentos e atividades estereotipados e repetitivos; caso esta última condição não esteja presente, o diagnóstico deverá corresponder a perturbações da comunicação e nunca a PEA (APA, 2013).

5. O conjunto de características da Síndrome de Asperger foi identificado em 1926 pelo neurologista russo Ewa Ssucharewa - que denominou de *Perturbação Esquizóide da Personalidade* - e mais tarde, em 1943, pelo pediatra austríaco Hans Asperger, o qual designou de *Psicopatia Autística* (do original *Autistischen Psychopathen*) (Filipe, 2012:17). Acredita-se que Kanner e Asperger não se conheceriam, apesar de serem oriundos do mesmo país e terem publicado, no mesmo ano, estudos sobre crianças com semelhanças entre si e terem utilizado o mesmo termo para designar ambas as condições - provavelmente influenciados por Bleuler - uma vez que estes pertenciam a gerações diferentes, tendo uma década de diferença entre si, e Kanner residia há já vinte anos nos Estados Unidos da América aquando das publicações. O estudo de Asperger só viria a ganhar notoriedade cerca de cinquenta anos mais tarde, em 1991, após a tradução deste por Uta Frith para a língua inglesa, presente no livro *Autism and Asperger Syndrome* da mesma (Filipe:2012:18).

não acompanha o crescimento do corpo), dificuldades respiratórias, entre outras (Coll, Marchesi e Palacios, 2008).

› **Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância:** esta perturbação é caracterizada por um retrocesso global nas funções e competências da criança, o qual ocorre entre os dois e os dez anos de idade, após um desenvolvimento aparentemente regular e de a criança adquirir competências a vários níveis, tais como da linguagem, da comunicação não-verbal, do jogo, da socialização e do comportamento adaptativo; para além do retrocesso global, a criança apresenta perdas a nível da coordenação muscular e do controlo das necessidades fisiológicas, adquirindo ainda uma instabilidade emocional profunda (Kutscher, 2011; Coll, Marchesi e Palacios, 2008).

› **Perturbações Globais do Desenvolvimento Sem outra Especificação:** Siegel (2008) refere que as PGD Sem Outra Especificação (PGD-SOE) representam uma forma de “PGD não autista”, afigurando uma “forma mais moderada de autismo”, na qual apenas algumas das características próprias daquele são manifestadas, podendo não partilhar a mesma origem do autismo (p. 35). Kutscher (2011) refere que têm sido incluídas nas PGD-SOE determinadas condições cujos termos não se encontram ainda incluídos no DSM-IV-TR, nomeadamente, o Autismo de Alto Funcionamento (forma ligeira de autismo sem défice cognitivo, a qual para alguns autores é sinónimo de Síndrome de Asperger), Dificuldades de Aprendizagem Não-Verbais (dificuldades na comunicação, na perceção e orientação visual/espacial e na coordenação motora), Défice Semântico-Pragmático (dificuldades na linguagem semântica e pragmática), Hiperlexia (aptidão precoce para a leitura, efetuada através da memorização) e alguns sintomas da Desordem por Défice de Atenção/Hiperatividade (dificuldades de entendimento dos estímulos sociais, dificuldades de generalização, dificuldades de autoanálise, débil autoconsciencialização ou necessidade de rotinas).

› **Síndrome do X Frágil:** é uma forma de deficiência mental de origem hereditária. Esta é provocada por “uma quebra parcial ou um ponto “frágil” na cadeia de materiais que compõem o cromossoma em causa”, neste caso, o cromossoma X (Siegel, 2008:38). Esta síndrome pode ser detetada através da análise dos cromossomas, sendo mais frequente nos indivíduos do sexo masculino, uma vez que apenas possuem um cromossoma X, ao contrário dos indivíduos do sexo feminino, que possuem dois cromossomas X, pelo que alguma falha num dos cromossomas pode ser compensada pelo outro cromossoma. A Síndrome do X Frágil pode coexistir com características do autismo. Siegel (2008) esclarece que a Síndrome do X Frágil tem uma origem conhecida, razão pela qual nem sempre é incluída no grupo das PGD, ainda que os comportamentos verificados nestes indivíduos sejam semelhante aos comportamentos verificados nos indivíduos com PGD-SOE.

3.1.1. Teorias e a etiologia das Perturbações do Espectro do Autismo

Ao longo dos anos, várias foram as hipóteses que surgiram com o intuito de explicar a etiologia do autismo. São distinguidas três teorias principais – as Teorias Psicogénicas, as Teorias Psicológicas e as Teorias Genéticas e Biológicas – as quais têm originado mais discussões e estudos no seio daqueles que investigam ou convivem com o autismo, sendo seguidamente apresentadas.

› Teorias Psicogénicas

As Teorias Psicogénicas (ou Psicanalíticas) defendem a teoria das “mães-frigorífico”, segundo a qual o autismo teria origem num défice na vinculação entre a mãe e o bebé, devido a uma eventual incapacidade emocional da mãe, demonstrando-se afetivamente distante do seu filho recém-nascido (Lima, 2012). A fraca vinculação entre a mãe e o bebé resultaria numa “incapacidade de individualização do bebé ou, (...) do seu sentimento do *self*”, ou seja, “o bebé não teria condições para se organizar e ser capaz de se reconhecer tanto como “sujeito”, quanto como um “objecto” entre muitos objectos” (Filipe, 2012:24). Também os pais inseguros ou ausentes foram apontados como co-responsáveis, segundo esta teoria, acreditando-se que a suposta débil vinculação ou rejeição por parte da mãe e do pai era percebida pelo filho bebé, que reagiria com um quadro de autismo, resultante de uma perturbação a nível psicológico (Filipe, 2012). Bruno Bettelheim (1903-1990), psicólogo de origem austríaca, posteriormente naturalizado americano, foi um dos grandes defensores e impulsionadores da Escola Psicanalítica e editou, em 1967, o livro *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of Self*, no qual divulgou os seus pensamentos e convicções sobre o autismo (Filipe, 2012:23).

› Teorias Psicológicas

As Teorias Psicológicas defendem a ausência de uma *Teoria da Mente* como estando na origem do autismo. A *Teoria da Mente* é a designação da capacidade de compreender que o *Eu* possui uma mente, bem como as demais pessoas, e que as várias mentes podem não conhecer, considerar ou sentir as mesmas realidades e com a mesma intensidade. A *Teoria da Mente* pressupõe, portanto, uma capacidade para reconhecer uma mente e estados mentais no outro, bem como para se relacionar e sentir empatia pelo mesmo (Kutscher, 2011; Miller, 2006). Segundo Lyons e Fitzgerald (2013) a incapacidade do indivíduo com PEA em reconhecer uma mente no outro e sentir empatia pressupõe que este manifeste igualmente défices no reconhecimento e interpretação de emoções no outro, o que resulta num foco total do indivíduo com PEA nos próprios interesses e preocupações. Para além disso, défices na *Teoria da Mente* ou na capacidade de reconhecer mentes podem perturbar a

aptidão para refletir acerca dos próprios estados mentais, o que leva a uma diminuição da consciência do *Eu* (Lyons e Fitzgerald, 2013.).

Por seu lado, Baron-Cohen (2004) designou como *Teoria da Cegueira Mental* - do original *The mind blindness theory of autism* - os défices verificados a nível da empatia, tendo em atenção a idade mental (p. 945). Baron-Cohen (2004) considera que a empatia pressupõe duas capacidades, tal como a aptidão para atribuir estados mentais a si próprio e aos outros, bem como a aptidão de ter uma reação emocional adequada aos estados mentais das demais pessoas. O mesmo autor explica que ao longo de mais de trinta estudos experimentais, crianças com um quadro clínico de PEA revelaram lacunas profundas no desenvolvimento da empatia. No entanto, Baron-Cohen (2004) sugere que, apesar de os indivíduos com PEA apresentarem deficiências na empatia, e as quais interferem profundamente nas capacidades de socialização, comunicação e imaginação destes - a denominada *Tríade de Dificuldade* - estes apresentam, por outro lado, uma forte capacidade de sistematização, a qual se encontra relacionada com aquela que Baron-Cohen denomina de *Tríade de Forças* - do original *Triad of Strengths* - e a qual inclui capacidades específicas (do original *islets of ability*, Baron-Cohen *et al.*, 2005:629; Baron-Cohen 2004:946), obsessão com interesses e comportamento repetitivo (p. 945). Este autor refere, assim, a *Teoria da Empatia-Sistematização* - do original *The empathising-systemising theory* - segundo a qual os défices verificados a nível da empatia nas PEA pressupõem uma sistematização intacta ou mesmo num nível superior ao esperado (p. 945). A sistematização requer uma análise prévia e detalhada do sistema, de forma a compreendê-lo, bem como a identificar os componentes que têm um papel decisivo no funcionamento desse sistema (Baron-Cohen *et al.*, 2005). O indivíduo adquire, desta forma, fortes conhecimentos acerca da sua área ou objeto de atenção.

› Teorias Genéticas e Biológicas

Atualmente acredita-se que o autismo tem origem no sistema nervoso central sendo, possivelmente, provocado por uma perturbação do desenvolvimento no mesmo numa fase pré-natal. Esta conclusão provém dos inúmeros estudos realizados desde a década de sessenta acerca do neurodesenvolvimento, que incidiram em áreas como o desenvolvimento das funções cognitivas, da linguagem ou a socialização (Filipe, 2012). Crê-se que, para além de uma base genética, estejam ainda envolvidos fatores epigenéticos e ambientais na origem do autismo (Mulas *et al.*, 2005 e Volkmar *et al.*, 2004, referidos em Mulas *et al.*, 2010:S77), o que permitiria explicar a heterogeneidade verificada entre os casos de autismo (Mulas *et al.*, 2005). Os avanços da Ciência permitiram, a partir da década de noventa do século XX, comprovar a origem multigénica do autismo, tendo sido identificadas alterações genéticas nos cromossomas 7, 2 e X, podendo estas ser hereditárias. Outros exames, como ressonâncias magnéticas e tomografias, permitiram visualizar, em indivíduos com quadro clínico de autismo, diferenças significativas no tamanho de algumas

estruturas do cérebro e no desenvolvimento das mesmas ao longo da vida, comparativamente com um grupo de indivíduos sem autismo; ademais, estes exames permitiram ainda verificar que indivíduos com autismo utilizam áreas corticais diferentes de pessoas sem autismo durante a realização de determinadas tarefas, manifestando, desta forma, “representações cerebrais diferentes” (Filipe, 2012:28). Crê-se, desta forma, que os indivíduos com autismo apresentam um “padrão distinto de processamento cognitivo” entre si, mas diferente do processamento cognitivo realizado nos indivíduos sem autismo (Filipe, 2012:29).

Outros estudos, efetuados ao longo dos últimos anos, relativos ao rácio de homens/mulheres com PEA ou a um maior risco de recorrência de PEA em irmãos, têm vindo a demonstrar uma considerável influência de fatores genéticos na origem de um quadro clínico de PEA, atuando, em particular, sobre o sistema nervoso durante os primeiros meses de gestação (Gillberg et al., 1991, referido em Gómez, Torres e Ares, 2009:560). Estecio *et al.* (2002, referido em Gómez, Torres e Ares, 2009:560) crê não só serem vários os genes responsáveis pelo desenvolvimento das PEA, como admite que estes atuam de forma independente. Outros estudos, ainda, apontam possíveis alterações neuroquímicas e metabólicas como estando na origem das PEA, nomeadamente uma quantidade excessiva de péptidos, a qual pode estar relacionada com a tendência do indivíduo autista para se isolar; por outro lado, outros estudos sugerem que o défice cognitivo bem como determinados comportamentos autistas estarão relacionados com um acréscimo de serotonina no sangue (Aman *et al.*, 1999; Cook, 1990; Leckman e Lombroso, 1998; McDougale *et al.*, 2000; Straus *et al.*, 2002, referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009:560); contudo, outros autores, como Piven *et al.* (1991) e Posey *et al.* (2001) (referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009:560) refutam aquela teoria, descredibilizando a possibilidade da ocorrência de uma *hiperserotonemia*, e da ocorrência de alterações nas dificuldades sociais e comunicativas do indivíduo autista após o acerto dos níveis de serotonina.

Mais recentemente, surgiu a *Teoria do Défice das Funções Executivas* – uma teoria de base neuropsicológica (Fisher e Happé, 2005; Ozonoff et al., 1991, referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009:561) – segundo a qual os comportamentos e dificuldades manifestadas pelos indivíduos com autismo têm origem em mutações no lóbulo frontal. De acordo com Damasio e Anderson (1993) e Dawson *et al.* (2002) (referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009:561), uma hiperativação continuada no sistema modular da ativação cortical originaria comportamentos semelhantes àqueles observados em indivíduos com lesões a nível dos lobos frontais e pré-frontais. Contudo, também esta teoria é alvo de críticas, não sendo unânimes as opiniões acerca da mesma. Gómez, Torres e Ares (2009) abordam ainda teorias que relacionam a gravidez e o parto ao desenvolvimento das PEA. Uma gravidez de risco – devido à idade, peso, consumo de tabaco, álcool e/ou determinados fármacos por parte da mãe – ou complicações durante o parto – como infeções virais ou parto distócico – podem levar a uma associação ao desenvolvimento de um quadro clínico de PEA (Baroh-Cohen e Bolton, 1994; Ghaziuddin *et al.*, 2002; Hessel *et al.*, 2001;

Nelson e Bauman, 2003; Patterson, 2002; Stein *et al.*, 2006; Wilkerson *et al.*, 2002, referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009:562). Segundo diversos autores, uma gravidez de risco ou complicações várias durante o parto podem resultar em psicopatologias de várias ordens, perturbações do foro psiquiátrico, défice cognitivo, alterações do comportamento, perturbações globais do comportamento, dificuldades de aprendizagem, alterações neuropsicológicas, entre outras consequências (Arsenault *et al.*, 2002; Cannon *et al.*, 2000; Eaton *et al.*, 2001; Batchelor *et al.*, 1989; Weissman *et al.*, 1999; Gillberg, 1999; Wilkerson *et al.*, 2002; Hill *et al.*, 1998; Jones *et al.*, 1998, referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009).

Autores vários acrescentam, porém, que, apesar dos avanços da ciência e de toda a assistência oferecida atualmente – o que supõe menos complicações durante a gravidez e o parto – não só as taxas de natalidade têm vindo a sofrer uma forte redução, como se tem vindo a verificar um aumento significativo do número de casos de PEA nos países desenvolvidos (Fretts *et al.*, 1995; Fombonne, 2001 e 2003, referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009:562). Queenan e Donoso (1999, referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009:562) clarificam que uma gravidez de risco ou um parto com complicações aumentam as possibilidades de a criança sofrer perturbações no seu desenvolvimento, facto corroborado por estudos, os quais demonstraram que uma grande parte de indivíduos com perturbações do desenvolvimento sofreu algum tipo de risco ou complicação durante o período perinatal (Meier, 1985; González e Moya, 1996; Lester *et al.*, 2002, referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009:562). Apesar de não ser conhecida a etiologia do autismo ou alguma associação entre este e gravidez de risco ou complicações durante o parto, estudos demonstraram que foi verificado um maior número de ocorrências relativas as complicações durante o período perinatal de indivíduos com autismo, tendo sido igualmente verificados fatores como o uso de determinados fármacos, idade da mãe avançada, sangramentos vaginais ou infeções virais (Gillberg, 1998; López *et al.*, 2008; Matsuishi *et al.*, 1999; Gillber e Gillberg, 1983; Tsai e Stewart, 1983; Stein *et al.*, 2006; Wilkerson *et al.*, 2002, referidos em Gómez, Torres e Ares, 2009:563).

Por seu lado, Bauman e Kemper (1998, referidos em Mulas, 2005:S149) verificaram a existência de alterações neuropatológicas, tanto no sistema límbico como nos circuitos cerebrais. Baron-Cohen (2004) admite que têm sido identificadas irregularidades anatómicas em áreas do cérebro de indivíduos com autismo, nomeadamente a nível do cerebelo, do tronco cerebral, dos lobos frontais, dos lobos parietais, do hipocampo e da amígdala. Foram igualmente identificados défices nos volumes do cerebelo, do tronco cerebral e do corpo caloso. Foi também verificada a existência de um número consideravelmente baixo de células de Purkinje no córtex cerebral, facto que leva a uma desinibição de núcleos do cerebelo, o que por sua vez origina uma excitação em demasia do tálamo e do córtex cerebral (Mulas *et al.*, 2005; Baron-Cohen, 2004). Baron-Cohen (2004) explica que, apesar de não estarem ainda identificados os genes que estão na origem do autismo, este acredita que a causa possa estar nos cromossomas. A alta percentagem de ocorrência de autismo entre

irmãos remete para uma origem genética, enquanto partes do cromossoma X (pelo menos quatro loci) encontram-se relacionados com o autismo, facto que, por sua vez, poderá explicar uma prevalência do autismo no sexo masculino.

Não estando, porém, determinada ainda a causa do autismo, várias outras hipóteses têm sido levantadas ao longo do tempo. Gómez, Torres e Ares (2009) mencionam outras teorias que carecem de estudos mais aprofundados e experimentais que as possam validar. São aqui incluídas teorias que relacionam o desenvolvimento de PEA com contaminações ou radiações ambientais, carências nutricionais e vitamínicas, perturbações da digestão e absorção de determinados alimentos (glúten ou caseína), crescimento cerebral deficitário, lesões cerebrais causadas por toxinas, quantidades excessivas de proteínas de albumina e de gamaglobulina no sangue, contacto com substâncias como a talidomida ou oxitocina durante a formação cerebral, vacinação, disfunção dos circuitos neuronais, entre outras. De acordo com Filipe (2012), não foi ainda provado que exista uma relação entre dietas alimentares, álcool, tabaco ou metais pesados e o surgimento do autismo, embora Lima (2012) refira a existência de casos de PEA onde foram efetuadas relações com infeções congénitas, fatores peri-natais, fatores ambientais (embora não identificados), fármacos, drogas e álcool consumidos durante a gravidez, ou mesmo a idade dos progenitores – ocorrendo um maior risco de surgimento de PEA quanto mais avançada for a idade destes, em particular, a idade do progenitor do sexo masculino. Uma outra hipótese aponta como causa a vacinação administrada aos bebés, nomeadamente a VASPR (VAcina Sarampo-Papeira-Rubéola, sendo a primeira dose administrada aos doze meses de idade), o que tem levado à decisão de inúmeros pais pela não vacinação dos seus filhos, uma situação que pode desencadear problemas de saúde pública, com o surgimento de epidemias já erradicadas (Lima, 2012; Despacho n.º 17067/2011). Taylor (2006, referido em Filipe, 2012:64) destaca, na sua investigação, que não está provada qualquer relação entre a vacinação e o aparecimento do autismo.

Fett-Conte, Bossolani-Martins e Pereira-Nascimento (2013) esclarecem que em cerca de noventa por cento dos casos de PEA não são conhecidas as suas causas (denominado como *non-syndromic autism*); porém, nos restantes cerca de dez por cento de casos, é exequível a identificação de fatores etiológicos, genéticos ou ambientais (*syndromic autism*) (p. 216). Inúmeros estudos realizados têm demonstrado que existem variados fatores genéticos relacionados com a predisposição para as PEA, e os quais podem originar um quadro clínico de PEA quando combinado com um determinado fator ambiental Fett-Conte, Bossolani-Martins e Pereira-Nascimento (2013).

3.1.2. Diagnóstico nas Perturbações do Espectro do Autismo

Não é possível efetuar um diagnóstico do autismo por meio de exames laboratoriais, uma vez que estes nem sequer existem. O diagnóstico é feito com base “em entrevistas clínicas, na avaliação do desenvolvimento e na avaliação do comportamento” (Filipe, 2012:65). Este diagnóstico, clínico e efetuado através de uma avaliação direta ao indivíduo, tem em atenção os critérios definidos pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), o sistema de classificação internacional de doenças mentais da Associação Americana de Psiquiatria (APA). Ao longo dos anos, e à medida que novos estudos foram sendo efetuados e as conceções foram evoluindo, a designação e critérios de diagnóstico foram sofrendo alterações. A primeira versão da DSM (DSM-I) surgiu no ano de 1952 e, nesta, o autismo era classificado como pertencendo à classe da esquizofrenia, tal como continuou a suceder na DSM-II, publicada em 1968. Apenas na DSM-III, publicada em 1980, o autismo foi diferenciado da esquizofrenia, passando a ser incluído na categoria das Perturbações Globais do Desenvolvimento (no original *Pervasive Developmental Disorders*), com a designação de *autismo infantil*. Contudo, em 1987 foi publicada a revisão desta última DSM (DSM-III-R), na qual o termo *autismo infantil* foi substituído pelo termo *perturbação autística*, por se crer que esta condição não afetava os indivíduos apenas durante a sua infância; ademais, nesta revisão da DSM-III foram ainda realizadas alterações nos critérios de diagnóstico do autismo, deixando de ser exigida a verificação de seis sinais em simultâneo para poder ser efetuado o diagnóstico, como era estabelecido até então; ao invés, os sinais – num total de dezasseis - foram divididos em três grupos, correspondendo à Tríade de Dificuldades ou de Wing, sendo agora necessária a verificação de oito destes dezasseis sinais e um mínimo de dois por grupo.

Em 1994 foi publicada a DSM-IV e, em 2000, a sua revisão (DSM-IV-TR); surgiu, nestas, uma nova alteração na definição de autismo, ao ser incluída na categoria de Perturbações Globais do Desenvolvimento, juntamente com outras perturbações que apresentam características autistas, já anteriormente referidas: a Síndrome de Asperger, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Infância e as PGD-SOE (Filipe, 2012:31). Atualmente encontra-se em vigor a DSM-IV-TR e, para a realização do diagnóstico das PGD, é necessário verificar a presença de pelo menos seis dos sinais apresentados. Os sinais, num total de doze, encontram-se divididos por três grupos – correspondendo à Tríade de Dificuldades – sendo que deve ser verificada a presença de pelo menos dois sinais no campo da interação social, um sinal no campo da comunicação e um sinal no campo do comportamento. Seguidamente é apresentada a Tabela 1, na qual é possível verificar os critérios utilizados no diagnóstico das PGD:

Tabela 1 - Critérios de diagnóstico das PGD, segundo o DSM-IV-TR⁶

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA AS PERTURBAÇÕES GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO - DSM-IV-TR (Presença de seis ou mais itens de 1), 2) e 3))
<p>1) Défice qualitativo na interação social (manifesta pelo menos 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> › Défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (contacto do olhar, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social); › Incapacidade para desenvolver relações adequadas com os companheiros, ao nível de desenvolvimento; › Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou atividades com outras pessoas (por exemplo não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse); › Falta de reciprocidade social ou emocional.
<p>2) Défice qualitativo na comunicação (manifesta pelo menos 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> › Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica); › Acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros nos indivíduos com um discurso adequado; › Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; › Falta de jogo simbólico variado e espontâneo ou de jogo social imitativo adequado ao nível do desenvolvimento.
<p>3) Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses, atividades (manifesta pelo menos 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> › Preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesse estereotipados ou restritos não normais quer na intensidade quer no seu objetivo; › Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais; › Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar a mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo); › Preocupação persistente com partes de objetos.
<p>Observação: Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: 1) interação social, 2) linguagem usada na comunicação social, 3) jogo simbólico ou imaginativo.</p>

Também a Organização Mundial de Saúde apresenta um sistema de classificação internacional de doenças mentais – o *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD). À semelhança do que sucedeu com o DSM,

6. American Psychiatric Association (2002, referido em Pereira, 2008:10)

também o ICD sofreu evoluções e alterações nos critérios de diagnóstico ao longo dos tempos. Enquanto nas primeiras versões do ICD o autismo não era referido, quando passou a constar do mesmo sistema de classificação, este era entendido como pertencendo à classe das psicoses. Na oitava versão da ICD (a ICD-8, de 1965), o autismo era indicado como sendo uma psicose não específica; mais tarde, na nona versão (a ICD-9, de 1975), o autismo passou a ser indicado como sendo uma psicose originada na infância. Já a décima ICD (ICD-10, de 1990), presentemente em vigor, apresenta diferentes perturbações autísticas, estando agora indicadas como sendo perturbações do desenvolvimento (Filipe, 2012:29). Filipe (2012) critica os sistemas internacionais de classificação utilizados – neste caso, a ICD-10 e a DSM-IV-TR – pela rigidez nos critérios de diagnóstico apresentados nas mesmas, nomeadamente as listas de sintomas e as quantidades impostas. Tal rigidez resulta num sem número de casos de diagnósticos de PGD-SOE.

O mesmo autor crê que na DSM-V, a ser publicada brevemente, seja modificada a designação de *Perturbações Globais do Desenvolvimento*, pela sua controvérsia junto daqueles que lidam com a problemática do autismo e com a qual não concordam, devido ao seu carácter generalista que abrange diferentes categorias., não havendo uma designação específica para o autismo. Recorrer ao termo autismo para designar um sem número de indivíduos é uma forma redutora pois, ainda que apresentem sintomas semelhantes, os mesmos podem variar na sua intensidade; ademais, cada indivíduo tem características e necessidades próprias (Careaga *et al.*, 2009; Posada de la Paz, 2009; Coll, Marchesi e Palacios, 2008). O autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade (Gadia *et al.*, 2004:S83). A designação de *Perturbações do Espectro do Autismo* reúne, assim, um maior consenso, na medida em que se refere a um espectro de perturbações, que variam entre si em características e gravidade, remetendo para a avaliação individual de cada caso (Filipe, 2012).

Para ser possível efetuar um diagnóstico de PEA é imprescindível que seja verificada a presença de um conjunto de sintomas, não sendo possível efetuar o diagnóstico com base num único sintoma ou critério (Filipe, 2012). Não é possível efetuar um diagnóstico em autismo numa fase pré-natal nem tão pouco com base em características físicas da criança após o nascimento, pelo que o diagnóstico é efetuado apenas, numa grande parte dos casos, após os dois anos de idade, numa altura em que é verificado um atraso no aparecimento e/ou desenvolvimento da fala, razão pela qual os pais procuram um especialista. No entanto, outros indicadores podem ser assinalados simultaneamente pelos pais, tais como uma possível surdez devido à falta de reação da criança à voz destes, a regressão ou a perda da linguagem ou o recurso à ecolalia. Contudo, é possível efetuar o diagnóstico antes dos dois anos de idade, a partir dos três ou quatro meses, através de indicadores como a inexistência de interação da criança com o seu meio envolvente e com os outros e ausência de prazer

na interação, a ausência do jogo simbólico, a ausência da atenção conjunta, o evitamento do contacto físico e do contacto visual, a inexistência de expressões faciais direcionadas ou a ausência de resposta e partilha de afetos (Filipe, 2012; Lima, 2012).

Filipe (2012) refere ainda alguns outros sinais comumente desvalorizados mas indicados pelas mães após o diagnóstico de autismo aos seus filhos, que poderão ser indicadores precoces de um quadro de autismo, tais como o não reconhecimento da voz materna, perturbações a nível alimentício, perturbações ou alterações do sono, quietude ou irritabilidade excessivas e constantes ou o não reconhecimento de uma diferença entre familiares próximos e outras pessoas distantes ou desconhecidas. A *American Academy of Pediatrics* recomenda ainda a realização de rastreios oftalmológicos e audiológicos quando são detetados os primeiros sinais de PEA e/ou de atraso na linguagem, por se crer existir uma ligação entre um défice a nível sensorial, o atraso na aquisição da linguagem e o surgimento de outros comportamentos semelhantes aos sintomas das PEA, o que pode levar a um diagnóstico erróneo. Por vezes, surge também a necessidade de realização de exames neurológicos, com o intuito de efetuar a despistagem de perturbações neurológicas - como a epilepsia - e de exames genéticos, a fim de ser realizado o despiste de síndromes genéticas - como a Síndrome do X Frágil (Lima, 2012). As PEA podem ainda apresentar-se associadas a uma Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), bem como a perturbações do sono e da alimentação (Lima, 2012).

3.1.3. Prevalência nas Perturbações do Espectro do Autismo

Boyd, Odom, Humphreys e Sam (2010) apontam um significativo aumento verificado no número de diagnósticos de PEA, com uma prevalência de 0,7 a 2 casos em cada 10000 pessoas (de acordo com os dados de Zahner e Pauls, 1987), entre a década de sessenta e a década de oitenta do século XX, e uma prevalência de 35 a 60 casos em cada 10000 pessoas já na década de dez do século XXI (segundo Fombonne, 2005) (p. 76). Fombonne (2003, referido em Filipe, 2012:61) crê que a prevalência da perturbação autística será de 9-10 casos por cada 10000 pessoas, enquanto a prevalência das PGD-SOE (ou *autismo atípico*) será de 15 casos por cada 10000 pessoas; já relativamente à prevalência das Perturbações do Espectro do Autismo - no seu total - acredita que a seja de 26,5-28,5 casos por cada 10000 pessoas. Lima (2012), por seu lado, cita a informação referida pela *American Academy of Pediatrics* (AAP), de 2007, segundo a qual existirá uma prevalência de 6 casos por 1000 pessoas na Europa e nos Estados Unidos da América (p. 7).

Já Siegel (2008) aponta uma prevalência de 10 a 15 casos em cada 10000 pessoas, ou seja, 1 caso em cada 650 a 1000 pessoas, se forem incluídos todos os casos de autismo e de PGD não autistas, bem como se recorrer a “uma consideravelmente

liberal definição de autismo” (p. 24). Kogan *et al.* (2009, referido em Boyd, Odom, Humphreys e Sam, 2010:76) referem uma prevalência de 1 caso em cada 91 pessoas (ou seja, 1,1% da população) nos Estados Unidos da América, com idade compreendidas entre os três e os dezassete anos. Por seu lado, Kim *et al.* (2011, referido em Riesgo, Gottfried e Becker, 2013:634) referem uma prevalência de 2,6 por cento de PEA entre as crianças com idades compreendidas entre os sete e os doze anos. Apesar das diferenças na prevalência apontadas pelos vários autores, Boyd, Odom, Humphreys e Sam (2010) acreditam que o aumento verificado ao longo dos últimos anos na prevalência do número de casos de PEA se deve ao facto de estas serem, atualmente, diagnosticadas mais cedo e de serem consideradas como uma síndrome do espectro, o que permite englobar casos com particularidades de natureza e severidade distintas.

Relativamente à prevalência das PEA em território português, entre 1999 e 2000 foi realizado, por Guiomar Oliveira e colaboradores, um estudo epidemiológico sobre crianças autistas portuguesas. As crianças selecionadas para o estudo tinham em comum o facto de terem nascido entre os anos de 1990 e 1992, apresentando seis a nove anos de idade aquando da realização estudo. Para além disso, foram selecionadas crianças residentes em Portugal continental e nos Açores. O estudo permitiu concluir uma prevalência de 9,2 casos por cada 10000 pessoas em Portugal Continental e uma prevalência de 15,6 casos por cada 10000 pessoas nos Açores (que perfaz uma prevalência média de 10 casos em 10000 pessoas em todo o conjunto). A diferença significativa encontrada regionalmente pode indicar a influência de fatores genéticos e ambientais (Filipe, 2012).

Para além da prevalência por número de pessoas, a prevalência das PEA pode ainda ser analisada relativamente ao sexo. De acordo com Filipe (2012), as PEA têm uma prevalência no sexo masculino, havendo cerca de quatro vezes mais rapazes do que raparigas com a mesma problemática; já segundo Lima (2012) a prevalência será de dois a seis rapazes e meio por cada rapariga com PEA. A prevalência do sexo masculino é verificada nas várias perturbações do espectro do autismo, nomeadamente na Perturbação Autística, na Síndrome de Asperger (cuja relação pode alcançar os dez rapazes para cada rapariga) e na Síndrome de X Frágil (a qual afeta muito em muito maior número indivíduos do sexo masculino, devido à perturbação no cromossoma X); apenas na Perturbação de Rett é verificada a prevalência do sexo feminino, na qual não são conhecidos casos no sexo masculino (Siegel, 2008).

3.1.4. Instrumentos de Avaliação nas Perturbações do Espectro do Autismo

São vários os instrumentos de avaliação de competências nas mais diversas áreas que permitem compreender o nível de funcionalidade do indivíduo com PEA. A avaliação é constituída por uma avaliação informal, uma avaliação formal e um diagnóstico. A avaliação informal é efetuada através da observação do indivíduo em diferentes momentos e contextos – em brincadeira, na escola, em interação com os pais e em interação com o avaliador – com o intuito de avaliar a exploração do ambiente e dos objetos, a comunicação, interação e relacionamentos com os pais, pares e desconhecidos. A avaliação formal é realizada através da aplicação de baterias de testes, devendo seguir regras específicas, e compreende testes de rastreio, testes de diagnóstico e testes de avaliação de competências (Lima, 2012).

Seguidamente são apresentados alguns dos inúmeros testes de avaliação formal existentes que podem ser aplicados a indivíduos com PEA:

› **Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland (*Vineland Adaptive Behavior Scales*)** - é um teste de avaliação de competências pessoais e sociais desenvolvido por Sparrow *et al.* no ano de 1984. Este permite avaliar o comportamento adaptativo em várias áreas e deve ser aplicado aos pais, cuidadores ou educadores do indivíduo, quando este tem até dezassete anos de idade deste, ou mesmo adulto, quando apresenta um défice cognitivo, tendo como resultado um Quociente de Comportamento Adaptativo (Filipe, 2012; Lima, 2012; Gadia *et al.*, 2004).

› **EACPV – Escala de Avaliação da Comunicação Pré-Verbal** – é um teste de avaliação de competências criado por Chris Kiernan e Barbara Reid no ano de 1987. Este teste procura avaliar a comunicação não-verbal e a linguagem de indivíduos com autismo e sem linguagem oral (ou com reduzida linguagem oral), independentemente da sua idade. O teste compreende vinte e sete áreas de dois grupos de competências – os “comportamentos pré-linguísticos” e os “comportamentos não-verbais” (Lima, 2012:62).

› **CARS - *Childhood Autism Rating Scale*** - é um teste de diagnóstico desenvolvido por Eric Shopler, Robert Reichler e Barbara Renner, no ano de 1988. Este é composto por 15 itens, relativos a diferentes áreas, devendo ser aplicado a partir dos dois anos de idade. Este teste, aplicado aos pais ou cuidadores da criança, tem como resultado um “nível de Autismo”, podendo variar entre três níveis: normal, leve/moderado e grave (Lima, 2012:59; Gadia *et al.*, 2004).

› **WISC-III – Escala de Inteligência de Weschler para crianças** – é um teste de avaliação de competências criado por D. Weschler. É constituído por uma escala verbal (com seis provas) e uma escala de realização (com sete provas), sendo atribuído um perfil intelectual do indivíduo avaliado. Deve ser aplicado entre os seis e

os dezasseis anos de idade, não podendo ser aplicado a indivíduos sem linguagem oral nem com um défice cognitivo significativo (Filipe, 2012; Lima, 2012).

› **TOPL – Test of Pragmatic Language** – é um teste de avaliação de competências desenvolvido por Diana Phelps-Terasaki e Trisha Phelps-Gunn, no ano de 1992. Este teste, composto por 42 questões, procura avaliar a “pragmática linguística” do indivíduo autista, podendo ser aplicado durante toda a vida, a partir de uma idade pré-escolar (Lima, 2012:62).

› **ADI-R - Autism Diagnostic Interview Revised** – é um teste de diagnóstico criado por C. Lord, M. Rutter e A. LeCouteur, no ano de 1994, e consiste numa entrevista aplicada aos pais ou cuidadores do indivíduo com autismo, o qual deverá ter uma idade mental igual ou superior a dezoito meses (em Filipe, 2012) ou vinte e quatro meses (em Lima, 2012). Este teste pretende avaliar o desenvolvimento da conduta do indivíduo na área da comunicação, da sociabilização e do comportamento (Filipe, 2012; Lima, 2012).

› **Escala de Avaliação de Desenvolvimento de Griffiths** - é um teste de avaliação de competências desenvolvido por Ruth Griffiths no ano de 1996. Este teste procura avaliar o desenvolvimento mental da criança em diversas áreas, relativamente à faixa etária na qual se encontra, tendo como resultado um Quociente Geral. Deve ser aplicado até aos oito anos de idade (Filipe, 2012; Lima, 2012).

› **M-CHAT - Modified Checklist for Autism in Toddlers** – é um teste de rastreio desenvolvido por Diana Robins, Deborah Fein e Marianne Barton, em 1999, constituído por 23 questões sobre comportamento, comunicação e interação, as quais deverão ser colocadas aos pais da criança, quando esta tem entre 16 e 30 meses de idade (Lima, 2012).

› **ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule** – é um teste de avaliação de competências criado no ano de 2000 por C. Lord, S. Risi e L. Lambrecht *et al.* e procura avaliar o comportamento e interação social, comunicação, jogo simbólico, interesses e inflexibilidade, sendo destinado tanto a crianças como a adultos com autismo, independentemente de possuírem ou não linguagem (Filipe, 2012; Lima, 2012).

› **PEP-III – Psycho-Educational Profile 3rd ed.** – é um teste de avaliação de competências desenvolvido por Eric Schopler, Margaret Lansing, Robert Reichler e Lee Marcus no ano de 2005. Este teste, o qual deve ser aplicado entre os seis meses e os sete anos de vida, permite avaliar diversas áreas, tendo como resultado o nível de desempenho, o qual pode variar entre três níveis: sucesso, emergente e insucesso, sendo traduzido em um Quociente de Desenvolvimento (Lima, 2012).

› **TALC – Teste de Avaliação da Linguagem da Criança** – é um teste de avaliação de competências criado por Eileen Sua-Key e Maria D. Tavares. Este teste procura avaliar a linguagem da criança com autismo e deve ser aplicado entre os dois anos e meio e os seis anos de idade (Lima, 2012).

› **Matrizes Progressivas de Raven** – é uma prova não-verbal de avaliação do raciocínio lógico-abstrato, cujo resultado permite verificar a idade mental bem como a presença de déficit cognitivo (Filipe, 2012).

3.2. A comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo

O presente estudo centrou-se numa investigação e intervenção na área da comunicação, razão pela qual é seguidamente dado um particular destaque e aprofundamento desta mesma área, através de uma revisão da literatura acerca do desenvolvimento da comunicação e das particularidades que caracterizam a comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo.

A comunicação é uma das áreas afetadas da *Tríade de Dificuldades* que caracteriza as PEA e a qual apresenta diversas perturbações, variando em tipo e em grau. Peixoto (2007) distingue três fases no desenvolvimento da comunicação:

- › **Fase perlocucionária** – sucede entre o nascimento e os nove meses de idade – embora a criança aja de forma não intencional, o comportamento desta (expressões faciais, direção do olhar e movimentos corporais) determina o comportamento do cuidador, pelo que se considera existir uma “função comunicativa” (p. 21);
- › **Fase ilocucionária** – ocorre a partir dos nove meses de idade – a criança começa a comunicar de forma intencional, através de gestos e de sons;
- › **Fase locucionária** – ocorre por volta dos doze ou treze meses de idade – a comunicação intencional começa a ser feita através do recurso de palavras.

De acordo com Kutscher (2011), a comunicação compreende *competências verbais literais* – a comunicação verbal - e *competências não-verbais* – a comunicação não-verbal (p. 72):

A **comunicação verbal** é relativa à aptidão para o emprego e compreensão de palavras ou frases, sendo essenciais competências a nível da “linguagem verbal receptiva” (aptidão na compreensão de palavras, frases ou ideias, tanto faladas como escritas) e da “linguagem verbal expressiva” (aptidão para expressar ideias por palavras, tanto faladas como escritas) (Kutscher, 2011:72). No que diz respeito a esta forma de comunicação, Kutscher (2011) refere que os indivíduos com PEA podem manifestar várias perturbações da fala, nomeadamente perturbações a nível semântico e pragmático, perturbações da entoação, do volume, do ritmo e da fluência verbal, recurso à ecolalia e estereotipias verbais ou mesmo a inexistência quase total de comunicação verbal.

A **comunicação não-verbal**, por seu lado, é relativa à aptidão para comunicar através do uso de expressões faciais, da linguagem corporal, do tom e ritmo da voz, sem recorrer das palavras. Quanto a esta forma de comunicação, os indivíduos com PEA geralmente não recorrem aos gestos durante o discurso, utilizando de forma incorreta expressões faciais e posturas corporais, evitando, ainda, o contacto visual (Kutscher, 2011). Ainda no campo da comunicação não-verbal, Siegel (2008) acrescenta que a criança com PEA:

- › não estende os braços, para solicitar colo – gesto denominado de *antecipação do contacto* - exceto se esta for uma forma de chegar a um objeto que prendeu a sua atenção (p. 65);
- › não aponta, gesto este encarado como sendo uma tentativa de a criança “partilhar experiências interessantes com adultos significativos”; contudo, a criança autista aprende e desenvolve a capacidade de “conduzir pela mão”, através da qual a criança procura alcançar algo por meio do outro, pegando, para isso, na mão do mesmo e conduzindo-o até ao objeto-alvo que aquele deverá manipular (p. 65);
- › manifesta dificuldades a nível do sorriso e do contacto ocular, os quais são para si demasiado “estimulantes”, razão pela qual evita os mesmos - vira as costas ou não olha, de forma persistente, para um rosto (p. 67);
- › demonstra uma perceção de espaço interpessoal diferente das demais pessoas, evitando aproximar-se muito daquelas e procurando não ficar de frente para as mesmas e manifestando maior facilidade em se aproximar das pessoas que são suas conhecidas. Filipe (2012) corrobora a mesma ideia, referindo que crianças com PEA não compreendem determinadas normas sociais, como o conceito de espaço pessoal próprio e do outro, podendo aproximar-se ou afastar-se muito de uma pessoa sem qualquer intenção de comunicação.

Rutter (1987, referido em Bautista, 1997:252) menciona que os indivíduos com autismo manifestam uma incapacidade para se relacionarem socialmente, pela inexistência de reciprocidade afetiva e de respostas às tentativas de contacto ou de afeto, pela incorreta avaliação da postura socioemocional das demais pessoas, pelo parco recurso a símbolos sociais e pela inflexibilidade no comportamento nos diferentes contextos sociais. Ademais, as crianças com PEA que possuem linguagem oral apresentam, geralmente, uma prosódia (tom de voz) diferente da das outras crianças sem aquela problemática. Essa diferença manifesta-se por um tom de voz com “uma qualidade atonal e monótona”, por um tom de voz “estridente e sem modulação” ou por situações em que as “palavras são cantaroladas”, não sendo cumpridas as regras de acentuação das palavras (Siegel, 2008:71). Esta situação provoca bastantes dificuldades entre a comunicação da criança autista e as outras pessoas. Siegel (2008) refere serem bastantes os pais que advertem para o facto de os seus filhos com autismo manifestarem um deslumbramento por vozes mecanizadas

ou robóticas produzidas pelos computadores, facto este que pode suceder devido - e de acordo com a mesma autora - a uma ausência da prosódia nas mesmas, o que poderá facilitar a compreensão por parte da criança autista.

Lima (2011) distingue os conceitos de **fala** e de **linguagem**, explicando que a fala “constitui uma exteriorização” da linguagem (p. 28). Também Farrell (2008) faz uma distinção entre os mesmos conceitos, referindo que a fala é uma forma de linguagem, tal como a escrita ou os sinais, sendo a linguagem independente da fala, uma vez que é possível comunicar sem fala. Martin e Miller (2003, referido em Farrell, 2008) referem que “a fala é apenas uma das formas de linguagem. É uma maneira de utilizar os sons da voz humana para se comunicar. (...) A fala é a forma audível (falada) da linguagem” (p.23). Farrell (2008) explica que a fala compreende três dimensões:

- › A **fonética** – relativa à articulação, ou seja, os movimentos dos *órgãos fonoarticulatórios* ligados à boca, e os quais permitem a produção de sons (p. 24); as dificuldades na fala a nível da fonética têm origem numa capacidade diminuta na produção de sons, a qual pode ser causada por uma deficiência física (fissura labial ou palatina), distrofia muscular, paralisia cerebral, insuficiência auditiva, paralisia ou malformação das pregas vocais.
- › A **prosódia** - faz parte da fonética, estando relacionada com características da fala, tais como o volume, entoação, tom, ritmo e fluência, as quais facilitam a transmissão e diferenciação de mensagens e significados, auxiliando o recetor a compreender a intenção comunicativa do emissor.
- › A **fonologia** - relativa aos sons da fala com um significado.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem requer a aquisição de algumas competências, tais como a agregação correta de fonemas, palavras e/ou frases, de forma a obter uma mensagem significativa para si e para o recetor, o conhecimento de significados socioculturais ou idiomáticos específicos da sociedade na qual o indivíduo se encontra inserido, bem como o recurso correto das regras gramaticais (Bautista, 1997). Lima (2011) esclarece, por seu lado, que a linguagem compreende várias dimensões de um sistema linguístico, nomeadamente, da fonética, da fonológica, da morfossintática, da pragmática e da semântica, as quais constituem uma *estrutura*, estando interligadas e interdependentes, atuando como um *todo* (Bautista, 1997:84). Bloom e Lahey (1978, referidos em Coll, Marchesi e Palacios, 2009:161) explicam que, para que seja possível ao indivíduo falar, este deverá possuir as três dimensões da linguagem:

- › A **semântica** - relativa ao conteúdo da linguagem, isto é, ao “sentido das palavras, frases e enunciados de uma língua” (Tanguay, 2007:137)
- › A **morfossintaxe/fonologia** - relativa à forma da linguagem.

› A **pragmática** - relativa ao uso funcional da linguagem, isto é, a uma “relação entre signos ou expressões linguísticas e o seu uso” (Tanguay, 2007:136)

Segundo os mesmos autores, ao longo da aprendizagem da fala, a criança desenvolve competências para se expressar de acordo com o contexto e, à medida que vai desenvolvendo a aptidão para falar, esta conseguirá expressar conteúdos mais complexos e de formas mais complexas, adaptando a fala aos contextos sociais.

Coll, Marchesi e Palacios (2009) distinguem ainda os conceitos de **perceção** e **produção** da fala, referindo que a perceção da fala surge em primeiro lugar, enquanto a produção da mesma surge posteriormente, no decorrer daquilo que consideram ser um processo evolutivo. Antes de começar a falar, a criança consegue já perceber aquilo que é falado à sua volta, conseguindo diferenciar fonemas e palavras e, numa fase posterior, orações, entoação, ritmo e melodia da linguagem.

Albano (1990, referido em Delfrate *et al.*, 2009:322) aponta quatro condições essenciais para que seja possível o desenvolvimento da linguagem no indivíduo:

- › a existência de um interesse ou disposição para interagir ou brincar com o outro;
- › a existência de um sistema sensoriomotor completo;
- › a existência de linguagem no meio no qual o indivíduo se encontra inserido;
- › a existência de uma língua.

No caso do indivíduo com autismo, é verificada uma falha a nível da primeira condição, na medida que este não tem um interesse particular e subjetivo na interação com as outras pessoas.

Bautista (1997) indica que os indivíduos com PEA apresentam défices de ordens variadas na linguagem, a nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, podendo, inclusive, nunca chegar a adquirir uma linguagem falada. De acordo com Bryson (1996) e Bryson, Clark e Smith (1988, referidos em Thunberg, 2013:720), estima-se que cerca de um terço a metade dos indivíduos com PEA não apresente linguagem. Thunberg (2013) acrescenta, porém, que novos estudos indicaram que, do universo de indivíduos com PEA que beneficiaram de intervenção precoce na área da comunicação, entre catorze a vinte por cento permaneceu sem qualquer linguagem verbal. Por seu lado, Siegel (2008) indica que, segundo vários estudos, cerca de vinte e cinco a quarenta por cento das crianças com um diagnóstico de autismo apresenta mutismo durante as suas vidas, podendo comunicar através de um número limitado de palavras ou de sons, os quais são, geralmente, compreendidos por aqueles que melhor os conhecem. Siegel (2008) esclarece que estas são crianças que, a par do diagnóstico de autismo, têm também um diagnóstico de défice cognitivo moderado a grave. Além disso, acrescenta que as crianças autistas não recorrem ao gesto – ou muito raramente o fazem como alternativa à comunicação verbal, pois não compreendem os mesmos.

Siegel (2008) afirma ainda que crianças autistas que não apresentem linguagem até aos seis anos de idade, não o farão posteriormente, permanecendo, desta forma, num mutismo permanente. A mesma autora alerta, contudo, que esta condição será mais verdadeira em casos de crianças autistas sem linguagem que receberam terapia a nível da comunicação até aos seis anos de idade, não tendo sido verificada a aquisição da linguagem; já nos casos de crianças autistas sem linguagem que não receberam qualquer apoio ou terapia a nível da comunicação – ou receberam, mas de forma insuficiente - antes da idade referida, a mesma autora acredita ser possível que estas possam ainda adquirir linguagem (Siegel, 2008). Existem ainda casos de crianças que começam a adquirir e a desenvolver algumas competências linguísticas deixando, a determinado momento, de continuar a fazer progressos, sendo verificada uma estagnação ou mesmo um retrocesso, com a perda da linguagem já adquirida – condição a que Siegel (2008) designa de *perda precoce da linguagem* (p. 75). A perda precoce da linguagem em crianças autistas é, geralmente, verificada entre os quinze e os vinte e dois meses de idade e é acompanhada de outras perdas ou regressões no desenvolvimento e competências já adquiridas pela criança, como a diminuição do contacto ocular, um progressivo desinteresse no contacto com os outros e pelos brinquedos. Não existe, ainda, uma explicação cientificamente comprovada para este retrocesso no desenvolvimento da criança autista, embora se acredite que possa ter origem em “falhas no desenvolvimento de um processo neurológico ou a activação de um qualquer tipo de vírus adormecido” (Siegel, 2008:75).

Bautista (1997) aponta a linguagem de indivíduos autistas como sendo *formal* e sem *expressão emocional* (p. 253) e, a par de Siegel (2008), considera que aquela apresenta características próprias que permitem identificá-la, tal como a instrumentalização daquela, a ecolalia imediata, a ecolalia retardada, o pronome invertido, o processamento auditivo e uso de linguagem incompreensível:

› **Linguagem instrumental** – a criança autista faz uso da linguagem com o intuito de obter um objeto do seu interesse ou provocar uma ação, utilizando o outro para esse fim; os pedidos apresentam um carácter imediato, não existindo uma preocupação por parte do solicitador acerca da pertinência, eficácia ou adequação do pedido.

› **Ecolalia imediata** – refere-se à repetição – eco – imediata daquilo que foi ouvido pelo indivíduo autista.

› **Ecolalia retardada** – a ecolalia retardada refere-se à repetição não imediata daquilo que foi ouvido, podendo a criança recorrer à repetição daquilo que foi ouvido vários dias ou mesmo semanas depois. Segundo Delfrate (2009), em inúmeros casos, a ecolalia - imediata ou retardada - é “a única fala de crianças com autismo” (p. 324).

› **Pronome invertido** – os indivíduos autistas referem-se a si próprios na terceira pessoa do singular, sendo sugerido que estes possam manifestar, desta forma, uma deficiência na construção do ego; ainda que ao longo do tempo possa existir um desenvolvimento a nível da linguagem, estes indivíduos continuarão a demonstrar

dificuldades na diferenciação entre os pronomes “eu” e “tu”. Lyons e Fitzgerald (2013) referem que tal sucede devido à débil consciência de si próprios, facto que se encontra ligado à *Teoria da Mente*, resultando na incapacidade de atribuir estados mentais às demais pessoas. Northoff e Heinzl (2003, referidos em Lyons e Fitzgerald, 2013:753) acreditam que o recurso da terceira pessoa revela uma representação fragmentada de si e dos outros.

› **Processamento auditivo** – a criança autista apresenta um desenvolvimento da memória auditiva normal, embora apresente uma capacidade de compreensão débil e atrasos na progressão desta. Um processamento auditivo mais desenvolvido do que a capacidade de compreensão pode estar na origem da ecolalia, numa tentativa de a criança participar no diálogo ou conversa com outras pessoas, sendo a ecolalia uma forma de a criança procurar compreender o que lhe é dito.

› **Linguagem incompreensível** – a criança autista concede sentidos próprios e únicos para palavras ou expressões, não sendo compreendidos pelas demais pessoas. É usualmente verificada como ecolalia retardada, através da repetição de palavras, frases ou expressões que a criança ouviu de outros ou de filmes e as quais chamaram a sua atenção.

› **Hiperlexia** – Alguns autores apontam ainda a Hiperlexia como sendo uma característica nas PEA. Tanguay (2007) identifica a Hiperlexia como sendo uma Síndrome, a qual “interfere com a fala, a linguagem e as interacções sociais” (p. 132), sendo esta responsável pela capacidade para adquirir, precoce e espontaneamente, a leitura, através da memorização (Lopera e Uribe, 1998;Kutscher, 2011). De acordo com Grigorenko *et al.* (2002, referido em Chiang e Lin, 2007:259), estudos efetuados demonstraram que, apesar de existir uma frequência mais elevada de hiperlexia entre crianças com PEA do que entre crianças com outras perturbações do desenvolvimento, nem todas as crianças com PEA apresentam esta capacidade.

Para que a comunicação seja eficaz, é necessária uma *Teoria da Mente*, pois esta permite fazer uma “leitura da mente”, ou seja, apreciações acerca da mente do outro, dos conhecimentos, pensamentos, sentimentos e desejos daquele (Siegel, 2008:64; Miller, 2006). Com uma *Teoria da Mente* comprometida, o indivíduo não consegue ter uma perceção acerca dos pensamentos e dos sentimentos do outro. Kutscher (2011) acrescenta que, sem uma *Teoria da Mente*, não existe um reconhecimento do outro, não existindo, portanto, um interesse em comunicar com o mesmo. Miller (2006) refere que a *Teoria da Mente* é um processo evolutivo e que está relacionada com o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, embora a correlação entre estas seja reconhecida, geralmente, apenas perante casos de indivíduos com perturbações de desenvolvimento. Miller (2006) apresenta algumas características relacionadas com o desenvolvimento da *Teoria da Mente* e a comunicação no indivíduo, relacionando-as com a idade aproximada, nomeadamente, a atenção conjunta (entre os 6 e os 12 meses de idade), o reconhecimento de intenções nos outros bem como

desejos nos outros diferentes dos seus (entre os 13 e os 24 meses), uso do jogo simbólico e estados mentais (entre os 30 e os 36 meses), e compreensão das perspetivas dos outros (entre os 37 e os 48 meses), características geralmente não verificadas em indivíduos com PEA.

Siegel (2008) refere que os pais apercebem-se, geralmente, da presença de diferenças nos seus filhos quando estes começam a adquirir a linguagem, pelas dificuldades demonstradas, ou quando esta não surge. Porém, Siegel (2008) adverte para um conjunto de sinais que indicam a presença de autismo na criança ainda antes da idade média frequente para começar a adquirir a linguagem, embora estes nem sempre requeiram atenção especial ou preocupação por parte dos pais, uma vez que estes poderão não estar sensibilizados para a problemática e suas características. Neste conjunto inclui-se uma limitação ou ausência na comunicação não-verbal da criança, não sendo definida uma intenção comunicativa da criança através do olhar, das expressões faciais, dos sons ou dos gestos, como sucede com crianças sem esta dificuldade, que transmitem respostas, interesses, desejos e sentimentos através de sinais não-verbais.

Kutscher (2011) distingue dificuldades de aprendizagem da linguagem de distúrbios de comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo. De acordo com este autor, as dificuldades de aprendizagem da linguagem surgem unicamente na sequência de problemas na capacidade de comunicação da linguagem, falada e/ou escrita; são aqui incluídas desordens na linguagem expressiva e recetiva, bem como desordens no processamento ou na articulação. Por outro lado, os distúrbios de comunicação nas PEA abrangem a comunicação não-verbal, relacionada com a capacidade do indivíduo para socializar.

Ao longo dos anos, estudos vários têm demonstrado alterações a nível do processamento semântico da informação em indivíduos com PEA. Por seu lado, estudos de Valdizán *et al.* e de Strandburg evidenciaram uma capacidade de processamento verbal nas PEA, embora com limitações, as quais podem explicar as alterações verificadas a nível do processamento semântico. Para além disso, admite-se que as alterações identificadas pelos mesmos autores podem ser causadas pelo recurso a redes neuronais que não aquelas utilizadas regularmente pelo ser humano no processamento da linguagem (Idiazábal-Alexta e Boque-Hermida, 2007). Outros estudos efetuados sugerem ainda que existe uma ligação entre as alterações na linguagem e as causas do autismo (Campelo *et al.*, 2009).

4. A intervenção nas Perturbações do Espectro do Autismo

Segundo a *American Academy of Pediatrics* (AAP) (2007, referido em Lima, 2012:41), para que a intervenção numa criança com Perturbações do Espectro do

Autismo possa ser eficiente e possa alcançar os seus objetivos, é necessária uma terapia com um mínimo de 25 horas por semana ao longo de 12 meses por ano, tendo um programa individualizado como orientação. O número efetivo de horas de intervenção aplicada estará sujeito a cada caso, uma vez que é necessário ter em conta o nível de autismo, a existência de défice cognitivo e de linguagem, bem como as alterações de comportamento que possam existir. De acordo com Lima (2012), a AAP aconselha ainda a uma intervenção que procure trabalhar as áreas onde são manifestadas as maiores dificuldades – neste caso, a *Tríade de Dificuldades* – bem como a área da autonomia e que preveja:

- › a distribuição de poucos alunos por cada professor, possibilitando um trabalho 1:1 ou em pequenos grupos;
- › a estimulação da interação dos alunos com os seus pares sem perturbações do desenvolvimento;
- › a estruturação da vida diária do indivíduo, através de rotinas, indicações visuais e minimização de elementos distratores;
- › a generalização, através da aplicação dos conhecimentos aprendidos a novas situações;
- › a inclusão da família do indivíduo na intervenção deste.

Legido (2011) aponta a importância de um diagnóstico precoce nas PEA, referindo que a eficácia das terapias interventivas nesta patologia “está en relación directa con la precocidad del diagnóstico” (p. 44), acrescentando ser possível verificar, segundo Ruggieri (2011, citado em Legido, 2011:44) determinados sinais durante o primeiro ano de vida, nomeadamente o fraco contacto ocular, a ausência de resposta quando chamado pelo seu nome, ou a falta de uma atenção conjunta bem como do gesto de apontar. Por seu lado, Dawson (2008) considera ser possível prevenir as Perturbações do Espectro do Autismo por meio de uma intervenção precoce aplicada antes do aparecimento de todos os sinais daquela, procurando modificar o comportamento e o desenvolvimento do cérebro da criança através de determinados procedimentos. Dawson (2008) explica que um tratamento precoce pode atuar sobre a genética, o desenvolvimento do cérebro e o comportamento de indivíduos com PEA pelo facto de os efeitos e manifestações de uma grande parte dos genes ser influenciada por fatores ambientais. A intervenção será tanto mais eficaz quanto mais cedo começar a ser aplicada. Ainda que existam diferentes metodologias de intervenção, Howlin, Magiati e Charman (2009) referem as semelhanças entre as mesmas, entre as quais, o recurso a técnicas que têm por base a Teoria da Aprendizagem e o comportamento operante de Skinner. Autores defendem que a intervenção no autismo deve ser precoce e intensiva - Early Intensive Behavioral Interventions (EIBI) – devendo ser iniciada o mais cedo possível - de preferência antes dos três anos de idade – ao longo de pelo menos quarenta horas por semana,

por um mínimo de dois anos (Howlin, Magiatie e Charman, 2009). Vários são os modelos de intervenção nas PEA, os quais pertencem a diferentes categorias:

› **Modelos de intervenções psicodinâmicas** - têm como fundamento o - suposto débil - vínculo entre o indivíduo e a mãe deste, sugerido pelas teorias psicanalíticas como estando na origem do autismo. Este género de intervenção tem vindo a cair em desuso ao longo dos anos por ausência de comprovação da mesma teoria e benefícios da intervenção.

› **Modelos de intervenções biomédicas** - têm por base os fármacos e a medicina complementar ou alternativa. Apesar de não existir um fármaco ou tratamento médico para o autismo, é possível controlar ou diminuir a frequência de alguns sintomas da mesma condição, tais como a epilepsia, desvios comportamentais ou problemas relacionados com o sono. Já no campo da medicina complementar ou alternativa, dietas com a exclusão de alguns compostos, como o glúten ou a caseína, ou a inclusão de suplementos ou vitaminas, não evidenciaram qualquer benefício ou eficácia para o indivíduo com PEA, podendo mesmo ser prejudicial.

› **Modelos de intervenções psicoeducativas** - abrangem diferentes subtipos de intervenções: intervenções a nível do comportamento, intervenções evolutivas (ensino de técnicas de sociabilização e de comunicação e atividades da vida diária) e intervenções terapêuticas; por seu lado as intervenções terapêuticas podem ainda ser divididas em intervenções na comunicação, intervenções sensoriomotoras, intervenções baseadas na família (inclusão da família) e em intervenções combinadas (combinam estratégias das intervenções a nível do comportamento e estratégias das intervenções evolutivas) (Mulas, 2010). Independentemente do método seguido, Mulas (2010) refere a importância da família e da inclusão desta nas intervenções realizadas, pois acredita que se a família estiver adequadamente informada relativamente à problemática e às técnicas educativas e interventivas apropriadas, o indivíduo com autismo terá uma aprendizagem maior, mais consistente, estando menos sujeito a situações de stresse.

4.1. Método TEACCH

O método *TEACCH* - *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* - o qual se inclui nas intervenções psicoeducativas terapêuticas combinadas, surgiu na década de setenta do século XX na Faculdade de Medicina (Departamento de Psiquiatria) da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América, pelas mãos de Eric Schopler e colaboradores deste, também responsáveis pela construção e desenvolvimento do teste de diagnóstico CARS. Este método nasceu de um programa de ensino de “técnicas comportamentais e métodos de educação especial” individualizados aos pais de crianças com PEA

(Lima, 2012:42; Pereira, 2008:17). De acordo com Pereira (2008), o método TEACCH caracteriza-se por apresentar uma estrutura física, através da organização e limitação do espaço, onde são criadas diferentes zonas:

- › **Área de transição** - onde se encontram os horários individuais ou plano de atividades a realizar ao longo do dia;
- › **Área de reunião** – onde é realizada a reunião dos alunos, de modo a promover a interação social;
- › **Área de aprender** – onde é realizado trabalho 1:1;
- › **Área de trabalhar** – onde é realizado o trabalho individual e autónomo;
- › **Área de brincar** – onde os indivíduos têm a possibilidade de relaxar e brincar;
- › **Área de trabalhar em grupo** – onde são desenvolvidas tarefas e atividades em conjunto;
- › **Área do computador** – onde é realizado trabalho no computador, autonomamente, com ajuda ou com outro colega.

O método TEACCH procura centrar-se nas áreas fortes dos indivíduos autistas – “processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais” - respeitando e adaptando-se às características e necessidades de cada um (Lima, 2012:43; Pereira, 2008:17). No âmbito do ensino estruturado, baseado no método TEACCH, são propostas atividades e tarefas ao indivíduo, as quais são organizadas e realizadas de acordo com uma rotina e horário diários. Pereira (2008) refere a previsibilidade e a acessibilidade que o ensino estruturado oferece ao aluno com autismo, permitindo-lhe uma “maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens” (p. 5), pois “a criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças” (p. 18). Eikeseth (2009) e Howlin (2000) (referidos em Mulas, 2010:S82) alertam para o facto de a eficácia do método TEACCH carecer, ainda, de validação científica através de estudos rigorosos, apesar de este método ter um sustento racional e de ser o método mais utilizado em todo o mundo no âmbito das PEA.

4.1.1. O percurso das Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo em Portugal

O modelo de Ensino Estruturado, baseado no método TEACCH, foi aplicado pela primeira vez em Portugal no ano de 1996 numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

da cidade de Coimbra. Após esta experiência, a aplicação deste modelo foi sendo alargada ao restante território português, através do Ministério da Educação, com a construção de salas específicas, atualmente denominadas de Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA), cujo acesso pelas crianças autistas e funcionamento são regulados pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 (Pereira, 2008). No ano letivo de 2012/2013 encontravam-se em funcionamento 256 Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo ao longo do território continental português, com o intuito de dar respostas o mais direcionadas e específicas possíveis na educação de crianças diagnosticadas com PEA (Direção-Geral da Educação, 2012). Estas UEEA, tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência⁷ (MEC), encontravam-se organizadas pelas várias Direções Regionais de Educação⁸, conforme se pode verificar no Gráfico 1:

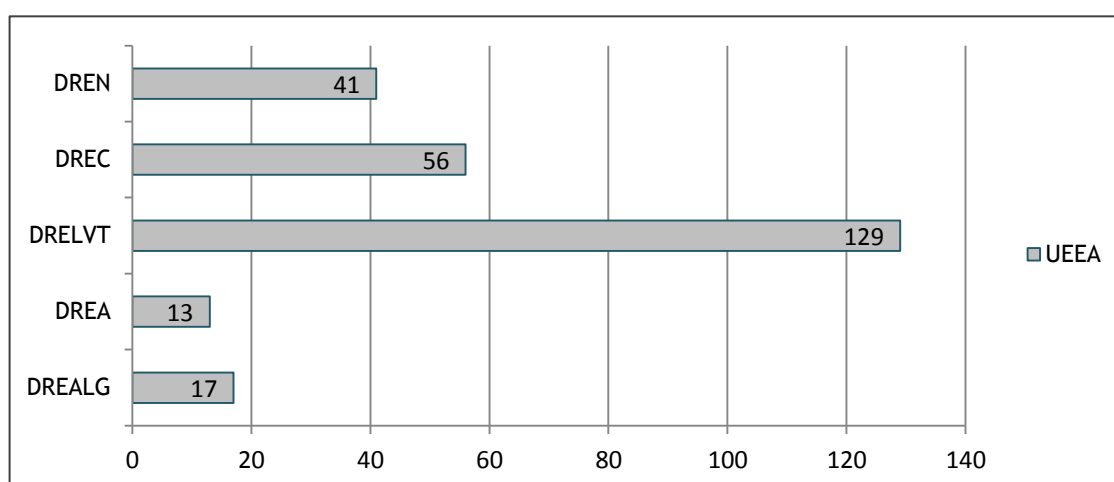


Gráfico 1 - UEEA distribuídas pelas Direções Regionais de Educação de Portugal Continental

No ano letivo de 2012/2013, e de acordo com a Direção-Geral da Educação (2012), encontravam-se em funcionamento 41 UEEA na zona norte de Portugal Continental sob a responsabilidade da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), e distribuídas pelos distritos de Aveiro (3), Braga (13), Bragança (1), Porto (21) e Viana do Castelo (3). Na zona centro, e sob a responsabilidade da Direção Regional de Educação do Centro (DREC), encontravam-se 56 UEEA, distribuídas pelos

7. Denominação alterada com a agregação dos Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, pelo Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro.

8. Extintas a 1 de janeiro de 2013 pelo Decreto-Lei n.º 266-G/2012 de 31 de dezembro, sendo substituídas pelas cinco unidades orgânicas desconcentradas da DGEstE, com as designações de Direção de Serviços Região Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, respetivamente, através do Decreto-Lei n.º 266-F/2012 de 31 de dezembro.

distritos Aveiro (11), Castelo Branco (5), Coimbra (15), Guarda (3), Leiria (12) e Viseu (10). Por seu lado, a zona de Lisboa e Vale do Tejo, e sob a responsabilidade da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) possuía 129 UEEA distribuídas pelos distritos de Leiria (10), Lisboa (65), Santarém (26) e Setúbal (28). Já na zona do Alentejo, e sob a Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA), encontravam-se em funcionamento 13 UEEA distribuídas pelos distritos de Beja (4), Évora (3), Portalegre (4) e Setúbal (2). Por fim, a zona do Algarve, sob a Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG), tinha em funcionamento 17 UEEA distribuídas pelo distrito de Faro. Segundo a Direção-Geral da Educação (2014), durante o mesmo ano letivo de 2012/2013, um total de 1357 alunos frequentou as UEEA das escolas de ensino regular portuguesas.

Foram ainda definidas pelo Ministério da Educação (ME) e pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), no ano de 2008, as Normas Orientadoras para as Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Servem as mesmas normas para guiar e auxiliar na organização e gestão das UEEA, através de *um conjunto de princípios orientadores e de estratégias pedagógicas* (Pereira, 2008:5). As UEEA constituem um recurso pedagógico de extrema importância no acompanhamento de crianças diagnosticadas com PEA nas escolas. As Unidades de Atendimento, como as Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo ou as Unidades de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, são salas específicas com recursos vários para que crianças portadoras de Multideficiência, Surdocegueira ou PEA possam frequentar escolas regulares, nas quais também podem intervir outros técnicos de reabilitação ou saúde (Silva, 2009).

Segundo Leitão (2006, referido em Silva, 2009:147), a separação de alunos, realizada com a colocação daqueles com NEE em espaços educativos diferentes, vai contra o conceito de inclusão, ao impossibilitar que aqueles interajam com os seus colegas em contexto de turma e sala de aula; contudo, Silva (2009) defende que sem determinados recursos, como as Unidades de Atendimento, alguns alunos poderiam encontrar-se impedidos de frequentar as escolas de ensino regular devido às características da sua deficiência e suas necessidades individuais. Silva (2009) adverte, porém, para o efeito perverso e adverso que estes recursos podem representar, ao acrescentar que os mesmos devem ser utilizados como um recurso complementar educativo “ao serviço da comunidade escolar”, evitando que se tornem em “salas de” e que promovam, dessa forma, a exclusão que se procuravam combater (p. 147). Os alunos permanecem nestas Unidades de Atendimento a tempo parcial, procurando-se fomentar a integração do aluno na sua turma e na comunidade escolar, bem como evitar que estes alunos sejam colocados em instituições de educação especial (Rodrigues e Nogueira, 2010).

4.2. *Applied Behavior Analysis* (ABA)

O método do *Applied Behavior Analysis* (ABA) é uma intervenção psicoeducativa a nível do comportamento, baseada nos princípios do Behaviorismo, desenvolvido por Skinner, através do qual se pretende modificar o comportamento do indivíduo (Lima, 2012). Neste, é realizada uma avaliação do comportamento, sendo posteriormente utilizados métodos com o intuito de diminuir, manter ou aumentar determinados comportamentos, procurando aplicar os mesmos em situações distintas, de forma a desenvolver a generalização. Uma das técnicas do método ABA – o *Discrete Trial Teaching* (DTT) - pressupõe o ensinamento de competências através de tentativas, por meio de instrução-resposta comportamental da criança-reforço/castigo, devendo ser repetido até que o comportamento da criança seja modelado conforme o desejado (Lima, 2012; Mulas, 2010). O método ABA tem sido, contudo, criticado devido à dificuldade sentida na generalização dos comportamentos em diferentes contextos, para além de condicionar em demasia o comportamento e a espontaneidade da criança (Lima, 2012).

4.3. *Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model* (DIR) - *Floortime*

O modelo DIR (*Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model*) – *Floortime* ou Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação, é uma intervenção psicoeducativa evolutiva, a qual se fundamenta numa “intervenção intensiva e global”, envolvendo a participação da família e diferentes terapias aliadas ao método *Floortime* (Lima, 2012:43). O modelo DIR desenvolve sessões no chão (do termo *floortime*), caracterizadas pelo jogo, nas quais se procura “a promoção das relações e das interações sociais e emocionais” (Lima, 2012:43). O modelo DIR - *Floortime* tem vindo a ser desenvolvido nos Estados Unidos da América, no *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders*; contudo, este modelo é criticado pela parca corroboração por meio de estudos da verdadeira efetividade das suas terapias, para além de não fomentar as aprendizagens a nível cognitivo e académico (Lima, 2012).

4.4. *The Son-Rise Program*

De acordo com um folheto do *Autism Treatment Center of America*, o *The Son-Rise Program* foi criado e desenvolvido por Barry Kaufman e Samahria Kaufman, no ano de 1974, após um diagnóstico de autismo ao filho destes. De acordo com os mesmos, Raun – o seu filho autista – era mudo, apresentando um QI abaixo de 30 que, após a aplicação do programa desenvolvido pelos seus pais, desenvolveu magnificamente as suas competências verbais e sociais, passando a apresentar um QI próximo do QI de um génio, formando-se numa universidade, sendo atualmente o diretor de educação do *Autism Treatment Center of America*. O *The Son-Rise Program* não requer a intervenção de médicos ou de terapeutas, sendo os próprios pais do indivíduo com autismo a aplicar o programa, devendo este ser cumprido na habitação da família, por ser um ambiente “mais estável e encorajador para ajudar a criança” (The Son-Rise Program, 2010).

O *The Son-Rise Program* é realizado em espaços previamente preparados na casa do indivíduo com autismo, espaços estes sujeitos a um decréscimo da estimulação sensorial (Tolezani, 2012, referido em Mesquita e Campos, 2013:91). O *The Son-Rise Program* pretende atuar tendo em conta aqueles que são considerados os três “estados de disponibilidade” dos indivíduos com autismo: o estado “rígido repetitivo”, o estado “isolado” e o estado “altamente conectado”. No primeiro estado, o indivíduo repete os movimentos e gestos; no segundo estado, o indivíduo passa por um processo de “auto-regulação” através do isolamento – neste momento, o adulto (neste caso, os pais ou cuidadores) deve aproximar-se do indivíduo e reproduzir os movimentos deste, conseguindo compreender as preferências sensoriais daquele; por fim, no terceiro estado, o indivíduo encontra-se muito conectado, sendo este o momento ideal para se requerer dele aquilo que se pretende (Santiago e Tolezani, 2011, referido em Mesquita e Campos, 2013:91).

Num estudo efetuado sobre os efeitos do *The Son-Rise Program*, Jenkins *et al.* (2012), expõem os resultados positivos indicados pelos pais que receberam formação sobre aquele programa e que aplicaram o mesmo em casa, junto dos seus filhos com autismo. Neste estudo, os pais refeririam melhorias significativas verificadas nos seus filhos a nível da comunicação e da sociabilização, sendo as melhorias tanto mais significativas quanto maior o número de horas semanais de aplicação do programa. Mesquita e Campos (2013) referem que este é um programa bastante utilizado atualmente no Brasil pelas significativas melhorias observadas nas crianças com PEA submetidas ao mesmo. Siegel (2008) contesta, porém, o *The Son-Rise Program*, desvalorizando os métodos utilizados nesta intervenção, nomeadamente, a imitação que a mãe faz dos comportamentos do filho, acreditando que tal fará o seu filho surgir. Siegel (2008) refere que “Esta terapia faz pouco sentido, em termos desenvolvimentais” e acrescenta ter travado conhecimento com dois dos profissionais responsáveis pelo diagnóstico de autismo da criança que deu origem ao

mesmo método interventivo, e os quais desabafaram as suas dúvidas acerca do diagnóstico anteriormente realizado por si (p. 429).

4.5. A intervenção na área da comunicação

A intervenção a nível da comunicação em indivíduos com PEA abrange e intervém sobre um conjunto de aspetos que se encontram em défice naqueles, tais como a linguagem, sociabilização, a atenção conjunta, a imitação, competências comunicativas, entre outros (Landa, 2007). A língua pode ser aprendida pelo indivíduo autista através do recurso a meios alternativos, como as tabelas de comunicação ou Língua Gestual (Siegel, 2008). Troncoso e Cerro (2004) advertem que a ausência de linguagem não deve ser fator para atrasar intervenções: “Por falta de linguagem, não se deve atrasar o programa de aprendizagem perceptivo-discriminativo. A criança capta o que deve fazer observando (...). Gradualmente, compreende o que deve fazer pelo que vê e pelo que faz com ajuda.” (p. 38).

Legido (2011) apresenta alguns métodos de intervenção na área da comunicação, nomeadamente na fala e no desenvolvimento da linguagem, tais como o *Responsive Education and Prelinguistic Milieu Teaching* (RPMT) e o *Picture Exchange Communication System* (PECS). O RPMT procura estimular a utilização de gestos, da vocalização não-verbal, do olhar bem como de palavras com uma intenção comunicativa por parte do indivíduo, procurando envolver também o adulto – neste caso, os pais. Por seu lado, o PECS é constituído por ilustrações e símbolos, os quais, aliados ao reforço positivo, procuram facilitar e promover a comunicação espontânea do indivíduo. Legido (2011) acrescenta, contudo, que ao longo dos estudos realizados por Warren *et al.* (2011, referido em Legido, 2011:49) relativamente à utilização do RPMT e ao PECS em crianças com autismo, este referiu haver, a curto-médio prazo, um real acréscimo no número de palavras que as crianças utilizam, deixando de ser verificada, no entanto, uma progressão a longo prazo; ademais, são referidas as diferentes respostas das crianças a estas técnicas de intervenção. A *Comunicação Alternativa e Aumentativa* (CAA) refere-se a todas as formas de comunicação utilizadas com o intuito de comunicar e expressar necessidades, desejos e pensamentos quando a comunicação oral não existe ou é insuficiente. Como auxiliares de comunicação na CAA podem ser utilizados símbolos, desenhos, escrita ou mesmo gestos, expressões faciais e linguagem corporal (Thunberg, 2013; Careaga, 2009).

Troncoso e Cerro (2004) aconselham o uso do computador, o qual consideram ser muito importante, pois não só facilita a comunicação através do processamento de texto, como também permite ao indivíduo desenvolver outras competências, tais como “a atenção, a percepção, a orientação espacial, a linguagem, o cálculo”, entre outros, através dos mais variados *softwares* (p. 213). No campo da comunicação, o uso

do computador oferece inúmeras vantagens, nomeadamente a nível de edição do texto, facilitada pelos vários programas existentes, que possibilitam ao indivíduo a utilização de diferentes tipos de letra e tamanhos, bem como uma rápida correção dos textos escritos, permitindo um produto final semelhante, a nível de forma, ao de qualquer outro indivíduo sem dificuldades na caligrafia. É, ainda, um recurso importante na medida em que os erros são facilmente corrigidos, não subsistindo sinais destes no produto final. O computador permite, desta forma, que indivíduos com dificuldades a nível da motricidade fina e da escrita à mão ganhem nova motivação para a comunicação escrita, concentrando-se nas ideias e conteúdo da mensagem, sendo a forma daquela maioritariamente assegurada pelo processador de texto escolhido (Troncoso e Cerro, 2004; Kutscher, 2011). Troncoso e Cerro (2004) afirmam ainda ser fundamental que o indivíduo aprenda a utilizar o computador o mais cedo possível, familiarizando-se com este – tanto com o teclado como com programas - o que permitirá que progrida mais rapidamente, ao centrar-se, futuramente, nos conteúdos dos programas, ao invés de procurar perceber o funcionamento do computador (p.214).

4.6. Farmacologia

Por vezes, e pelas características que acompanham as PEA – nomeadamente, a agressão, a autoagressão, os comportamentos repetitivos e obsessivos, o isolamento social, a ansiedade, a depressão, as perturbações do sono ou mesmo a hiperatividade - as intervenções requerem o recurso complementar da farmacologia, com o intuito de diminuir a frequência das ocorrências destas (Legido, 2011; Siegel, 2008). Filipe (2012) e Siegel (2008) advertem que os fármacos utilizados nos casos de autismo não representam um tratamento do autismo, pois aqueles destinam-se unicamente a combater um ou mais sintomas manifestados pela criança autista, uma vez que não existe nenhum medicamento específico para curar o autismo, nem mesmo para tratar as dificuldades manifestadas a nível da comunicação, interação social ou imaginação; Filipe (2012) e Siegel (2008) concordam que apenas se deve optar pela administração de fármacos a crianças autistas após intervenções a nível da conduta, exceto quando a criança sofre de um grau elevado de hiperatividade, défice cognitivo e/ou manifesta comportamentos autoagressivos extremos. De entre os fármacos utilizados para minimizar comportamentos ou sintomas das PEA, Siegel (2008) destaca:

› Os **antidepressivos** - imipramina, que atua na atenção, na hiperatividade e na ansiedade; fluoxetina e clomipramina, que atuam sobre os comportamentos repetitivos e compulsivos, na ansiedade e na depressão; e trazodona, que ajuda a dormir à noite, possibilitando mais calma durante o dia;

› Os **fármacos estimulantes** - metilfenidato, que atua na hiperatividade e na atenção; dextroamphetamine (pouco utilizado como fármaco em crianças); e pemoline, que atua sobre a hiperatividade e a atenção, sendo preferencial o seu uso em adolescentes;

› Os **fármacos neurolépticos ou anti-psicóticos** - haloperidol, que atua sobre o isolamento, as estereotipias e a hiperatividade; e tioridazina, que atua sobre hiperatividade e o isolamento;

› São ainda utilizados outros fármacos no combate de comportamentos indesejados ou que representam perigo para o próprio ou para os outros. Dentro destes, são destacados a carbamazepina (um anticonvulsivante que atua sobre a hiperatividade), a naltrexona (que atua sobre a hiperatividade e estereotipias), a fenfluramina (que atua sobre a hiperatividade, embora apresente uma baixa taxa de resposta), a buspirona (ansiolítico que atua sobre a ansiedade) e o lítio (que atua sobre o humor, prevenindo mudanças bruscas no mesmo).

Parte 2 - Enquadramento Metodológico

Capítulo III - Metodologia

5. Problema, questões e objetivos da investigação

5.1. Problema de investigação

Procurou-se, com a presente investigação, estudar o perfil comunicativo de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo e compreender a importância de uma intervenção no desenvolvimento das competências comunicativas.

5.2. Questões de investigação

Segundo Yin (1988), um dos passos mais importantes a tomar numa investigação é a definição das questões investigativas. O tipo de questões investigativas colocadas irá determinar o método investigativo a utilizar, através do qual se procurará alcançar as respostas àquelas. Questões de carácter explicativo, tais como *como* ou *porquê*, encontram-se relacionadas com o Estudo de Caso, Histórias de Vida ou Investigação Experimental, enquanto questões tais como *quem*, *o quê*, *onde*, ou *quantos* encontram-se, maioritariamente, relacionadas com Inquéritos e Análise Documental (Yin, 1988:17). Neste sentido, foram determinadas as seguintes questões de investigação:

- › De que forma se processa a inclusão e adaptação de uma criança com PEA a um novo espaço escolar?
- › O envolvimento numa criança com PEA pode influenciar a comunicação e a interação com o outro?
- › A aplicação de um Projeto de Intervenção específico na área da comunicação pode desenvolver as competências comunicativas de uma criança com PEA?

5.3. Objetivos da investigação

Para procurar responder às questões de investigação, foram determinados os seguintes objetivos:

- › Compreender a inclusão de uma criança com PEA numa Escola do Ensino Básico com UEEA e contributos desse processo para o desenvolvimento das suas competências;
- › Compreender o envolvimento da criança em diferentes contextos da escola frequentada, analisando a comunicação e interações efetuadas;
- › Construir um Projeto de Intervenção específico que procure atuar sobre as competências comunicativas nas PEA, tendo em atenção o nível de realização da criança;

6. O Estudo de Caso

Existem, segundo Stake (1999, referido em Meirinhos e Osório, 2010:50), três diferenças fundamentais entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa:

- › A **investigação qualitativa** abrange a compreensão de factos e “das complexas inter-relações que acontecem na vida real”, o papel pessoal e interpretativo do investigador, bem como a construção do conhecimento;
- › A **investigação quantitativa** compreende “a explicação e o controlo”, o papel impessoal e imparcial do investigador, evitando influenciar a investigação pela interpretação, e a descoberta de um conhecimento.

Lessard-Hébert *et al.* (2005, referido em Meirinhos e Osório, 2010:51) referem uma sequência e complementaridade entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa, defendida por vários autores, entre os quais, Yin e Flick, os quais admitem a utilização, concomitante, de dados qualitativos e quantitativos, em determinados métodos de investigação.

O Estudo de Caso é um método utilizado na investigação - usualmente associado à investigação qualitativa - podendo o caso ser referente a “algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou (...) abstracto como, decisões, processos de implementação ou mudanças organizacionais” (Meirinhos e Osório, 2010:52). Yin (1981, referido em Yin, 1988) define o Estudo de Caso como sendo uma investigação empírica que estuda um fenómeno atual em contexto de vida real, no qual não é possível distinguir claramente os limites entre o fenómeno em estudo e o contexto onde aquele se insere, recorrendo a múltiplas fontes de informação (p. 23), procurando responder às questões *como* e *porquê*, e sobre o quais o investigador tem escasso controlo (p. 13). Yin (1988) refere que “As a research endeavor, the case study contributes uniquely to

our knowledge of individual, organizational, social, and political phenomena. (...) In brief, the case study allows an investigation to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events” (p. 14). No Estudo de Caso “é dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação” (Merriam, 1988, referido em Carmo e Ferreira, 1998:217), apresentando, desta forma, características próprias da investigação qualitativa (Meirinhos e Osório, 2010:52). Contudo, os dados recolhidos no decorrer de um Estudo de Caso podem ser de carácter qualitativo, quantitativo ou ambos (Carmo e Ferreira, 1998).

O Estudo de Caso contempla duas fontes de informação essenciais: a observação direta e a entrevista, embora possa compreender também informação recolhida através de documentos e questionários, podendo ainda ocorrer, por vezes, observação-participante, a qual pode desencadear manipulação informal no decorrer da investigação (Yin, 1988:19). Yin repudia a ideia de que o Estudo de Caso deverá implicar uma amostra de um universo, uma vez que este não possui qualquer intento de concretizar a “generalização estatística”, mas antes a “generalização analítica” (2005, referido em Duarte, 2008:118 e em Meirinhos e Osório, 2010:55). Ocorre, portanto, uma “generalização teórica”, pois o Estudo de Caso não permite realizar generalizações de um ponto de vista científico, uma vez que se trata de um estudo singular de caso (single study) ou um estudo múltiplo de casos (multiple-case study), sendo apenas possível generalizar a proposições teóricas, pois não representa uma amostra significativa passível de generalizações estatísticas a uma população ou universo (Duarte, 2008: 117; Yin, 1988:21). Patton (1990, referido em Meirinhos e Osório, 2010:54) indica o termo *extrapolação*, ao invés do termo *generalização*, pela possibilidade de as conclusões de um estudo de caso poderem ser extrapoladas a outros casos semelhantes, ou seja, pode ocorrer uma “transferência de conhecimento”.

Merriam (1988, referido em Carmo e Ferreira, 1998:217) identifica cinco características essenciais do Estudo de Caso:

- › **Particular** - porque está focado num dado objeto;
- › **Descritivo** - porque descreve pormenorizadamente o objeto em estudo;
- › **Heurístico** - porque permite compreender melhor o objeto;
- › **Indutivo** - porque o Estudo de Caso baseia-se, maioritariamente, no raciocínio indutivo;
- › **Holístico** - porque a realidade do objeto em estudo é valorizada na sua totalidade.

Yin (2002, referido em Duarte, 2008:118) menciona que existe uma “lógica interna” do Estudo de Caso, a qual é constituída por cinco componentes, sendo estas:

as questões do estudo, as suas proposições, as unidades de investigação, a coerência entre dados e proposições e, por fim, os critérios de interpretação.

Yin (1988) acrescenta que o Estudo de Caso pode ser **explicativo, exploratório** ou **descritivo**, podendo ainda ser **único** ou **múltiplo**, dependendo dos objetivos do estudo; na área da Educação, o Estudo de Caso toma, maioritariamente, a forma de caso único. Por seu lado, Bruyne et al. (1991, referido em Pardal e Lopes, 2011:33) referem que o Estudo de Caso pode apresentar um carácter **exploratório, descritivo** ou **prático**, segundo as características de cada estudo de caso, nomeadamente, os objetivos ou a estrutura teórico-conceitual da investigação:

- › O **Estudo de Caso Exploratório** procura expor novos problemas ou hipóteses, podendo desencadear novos estudos, sendo, por isso, relevante na investigação científica;
- › O **Estudo de Caso Descritivo** investiga, de forma pormenorizada, um determinado objeto sem, no entanto, procurar generalizar os resultados obtidos;
- › O **Estudo de Caso Prático** procura efetuar uma avaliação ou um diagnóstico do objeto de estudo.

O presente Estudo de Caso adquire um carácter Descritivo, no sentido em que procura observar e descrever detalhadamente o quotidiano de uma criança no seu contexto escolar, bem como a resposta desta a uma intervenção.

7. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Ao longo do estudo recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados: pesquisa biográfica, entrevistas semiestruturadas, observação e grelhas, Escala de Envolvimento da Criança e notas de campo. Moreira (2007) afirma que “Observar, perguntar e ler são as três acções fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados.” (p. 153). Moreira (2007) acrescenta que a triangulação de dados requer o recurso a variadas fontes de informação acerca do objeto em estudo, com o intuito de confrontar a informação obtida; quanto mais semelhante for a informação recolhida, mais fidedigno será o estudo.

7.1. Pesquisa Biográfica e Documental

Moreira (2007) identifica o documento como sendo “material informativo” não redigido pelo investigador acerca do objeto de estudo (p. 153). A percepção de documento pode incluir artigos de jornais ou revistas, cartas, regulamentos, livros, informação em forma de estatística, relatórios, diários, biografias, fotografias, comunicados, registos de instituições, entre outros. Por seu lado, Meirinhos e Osório (2010) indicam que a informação obtida por meio de fontes documentais permite “contextualizar o caso, acrescentar informação ou (...) validar evidências de outras fontes” (p. 62). Para a presente investigação, pretende-se incluir na pesquisa biográfica e documental o Processo Escolar – nomeadamente Relatórios Multidisciplinares, Relatórios de Avaliação realizados pelos vários intervenientes, Adequações Curriculares e o Programa Educativo Individual - e uma Ficha de Anamnese relativos à criança em estudo. A Ficha de Anamnese refere-se ao “conjunto das informações fornecidas por uma pessoa em tratamento a propósito do seu passado e da história da sua doença” (Ketele e Roegiers, 1993:39), ou seja, esta indica dados ou ocorrências acerca do percurso do indivíduo. Com o intuito de se obterem informações específicas sobre o percurso de vida da criança, foi fundamental o preenchimento de uma Ficha de Anamnese que reunisse informações acerca dos seus primeiros anos de vida, desde a sua conceção até à data da realização do estudo. Uma vez que se pretendeu obter dados sobre uma criança de sete anos de idade - e a qual não possuía maturidade ou conhecimentos necessários para responder - a mesma Ficha de Anamnese foi preenchida com a colaboração da pessoa que melhor conhece aquela e todo o seu desenvolvimento, isto é, a mãe daquela.

7.2. Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista é um método de recolha de dados que permite obter informação pormenorizada acerca do objeto de estudo, possibilitando compreender uma realidade sobre a qual o entrevistado possui informações pertinentes (Pardal e Lopes, 2011; Pauzé, 1984, referido em Gauthier, 2003), tendo sido definidas por Labov e Fanshel (1977, referido em Ketele e Roegiers, 1993) como sendo “um speech-event, no qual uma pessoa A extrai informação de uma pessoa B, informação essa que estava contida na biografia de B” (p. 19). Moreira (2007) caracteriza a entrevista como sendo um diálogo que apresenta cinco aspetos essenciais:

- › é produzida pelo entrevistador;
- › é guiada pelo entrevistador;

- › é efetuada a um grupo restrito de indivíduos previamente selecionados de acordo com o estudo;
- › apresenta alguma flexibilidade na organização das questões;
- › tem como principal objetivo aprofundar ou obter conhecimentos acerca do objeto de estudo.

A elaboração de uma entrevista exige, segundo Pardal e Lopes (2011), uma pesquisa prévia acerca das teorias já enunciadas sobre o objeto em estudo, enquanto a aplicação da mesma requer conhecimentos e sensibilidade por parte do entrevistador, devendo ter-se em consideração que as atitudes – tom de voz, gestos e/ou postura – do entrevistador poderão, de alguma forma, afetar as respostas do entrevistado

A entrevista semiestruturada é um modelo de entrevista que apresenta características da entrevista estruturada (tem uma ordem rígida das questões) e da entrevista não estruturada (não existe ordem nas questões, podendo o entrevistado falar livremente sobre o objeto de estudo). Este modelo de entrevista é livre e aberto, embora com limitações, existindo um diálogo informal entre o entrevistador e o entrevistado, diálogo este que o entrevistador procura conduzir no sentido de obter respostas que vão ao encontro das questões-guia, não existindo uma obrigatoriedade em seguir a ordem das questões previamente construídas no guião (Pardal e Lopes, 2011). Tal é corroborado por Patton (1990, referido em Moreira, 2007:206), ao referir que a entrevista *semiestruturada* é um modelo de entrevista que, embora apresente uma lista ordenada de questões, as respostas às mesmas são abertas, permitindo alguma liberdade ao entrevistado. Por seu lado, Ketele e Roegiers (1993) denominam a entrevista *semiestruturada* de entrevista *semidirigida* (p. 21), encarando a entrevista como “uma recolha oral de informações” (p. 22), independentemente do seu carácter.

Flick (2004, referido em Meirinhos e Osório, 2010:63) menciona o interesse generalizado pelas entrevistas semiestruturadas, pois estas permitem que os entrevistados exponham mais facilmente as suas perspetivas através das respostas abertas, características deste género de entrevista, ao invés do que sucede em entrevistas de resposta fechada ou questionários. Uma vez que as questões são formuladas de forma semelhante para os vários entrevistados, é possível concretizar, posteriormente, uma comparação entre as respostas dos entrevistados, analisando semelhanças ou variações nas mesmas (Moreira, 2007). No decorrer da entrevista, o entrevistado deve manter, preferencialmente, um discurso natural e espontâneo, facultando a sua perspetiva e experiência com o objeto em estudo, ou seja, “informa sobre as suas perceções e interpretações (...); sobre as suas experiências e memórias; (...) revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; (...) ajudando à compreensão dos fenómenos” (Pardal e Lopes, 2011:87). Também Meirinhos e Osório (2010) apontam

a entrevista como um meio capaz de obter interpretações e perspetivas diferentes sobre uma mesma realidade.

Pretendeu-se, desta forma, realizar entrevistas semiestruturadas aos diferentes elementos – pais, professores e terapeutas – que, de alguma forma, participam no quotidiano da criança em estudo, procurando compreender a perspetiva de cada um destes acerca do contexto no qual a criança se movimenta, do desenvolvimento das competências desta ao longo do tempo, bem como acerca do trabalho realizado em equipa. Neste sentido, foram realizados dois Guiões de Entrevista – um Guião para as entrevistas a realizar aos pais da criança e um outro Guião para as entrevistas a realizar aos profissionais que colaboram no desenvolvimento de competências da criança.

O Guião de Entrevista a realizar aos pais da criança foi construído com o intuito de se obterem determinadas informações, sendo as questões divididas por categorias:

- › **Percurso** - compreender o que havia motivado os mesmos na procura de um especialista e como o diagnóstico havia sido recebido, bem como compreender quais os conhecimentos prévios dos pais acerca das PEA;
- › **Interação e comunicação** - compreender a comunicação da criança para com os seus pares e para com os adultos;
- › **Trabalho em equipa** - compreender o trabalho realizado em equipa com os vários profissionais;
- › **Desenvolvimento da criança** - compreender evoluções verificadas na criança;
- › **Recursos físicos e materiais** - compreender a adequação e satisfação relativamente aos recursos oferecidos pelo Agrupamento de Escolas.

A realização de uma entrevista a cada um dos progenitores permitiria obter duas perspetivas sobre a realidade mais próxima da criança.

O Guião de Entrevista a realizar aos profissionais que diariamente convivem com a criança e participam no desenvolvimento das suas competências foi construído, também ele, com o intuito de se obterem determinadas informações, sendo as questões divididas por categorias:

- › **Percurso** - compreender a longevidade das suas relações com a criança e experiências prévias relativamente às PEA;
- › **Interação e comunicação** - compreender a comunicação e interação realizadas entre os profissionais e a criança, bem como as suas perspetivas acerca da interação da criança com outras pessoas;
- › **Atividades** - compreender e identificar atividades realizadas pelos profissionais com o intento de desenvolver as competências da criança;

- › **Evolução** - compreender evoluções verificadas na criança ao longo do ano letivo;
- › **Recursos físicos e materiais** - compreender a adequação dos recursos oferecidos pelo Agrupamento de Escolas;
- › **Trabalho em equipa** - compreender o trabalho realizado em equipa;
- › **Projeto de Intervenção** - compreender a importância do Projeto de Intervenção para cada um dos elementos.

A realização de uma entrevista a cada um dos vários profissionais que convivem e participam no processo de desenvolvimento de competências da criança – professor titular, professores da UEEA, terapeuta da fala, técnico de Psicomotricidade Aquática e Psicólogo – permitiria obter várias perspetivas sobre a mesma criança, bem como sobre todo o trabalho realizado por e em equipa. As questões presentes no Guião foram adaptadas à realidade e área de cada um dos elementos entrevistados.

7.3. Observação e Grelhas

A observação constitui um processo de recolha de informação sobre um dado objeto, a qual requer atenção e concentração sobre o mesmo, sendo este dirigido e estruturado conforme o propósito da observação. A informação recolhida em bruto é sujeita a um processo de tradução por meio de sistemas de codificação: o *sistema de seleção* e o *sistema de produção*. No *sistema de seleção* há uma codificação da informação observada por meio de grelhas de observação previamente construídas; por seu lado, no *sistema de produção* o observador constrói o seu próprio sistema de codificação (Ketele e Roegiers, 1993:24).

Carmo e Ferreira (1998) identificam a *observação não-participante* e a *observação participante propriamente dita* como dois modelos de observação, diferenciados pela envolvimento do observador nas atividades do objeto observado (pp. 106-107). Na *observação não-participante* ocorre uma observação durante a qual o observador não interage com o objeto de estudo, ou seja, a observação é de sentido único; por seu lado, a *observação participante propriamente dita* é referente a uma observação durante a qual o observador não só observa, como interage com o objeto observado, participando no seu quotidiano. Na observação participante existe uma ação de duplo sentido, uma vez que o observador é agente, participando na própria ação que observa (Carmo e Ferreira;1998; Ketele e Roegiers, 1993). Segundo Morin (1988, referido em Sousa, 1997), “Qualquer que seja o fenómeno estudado, é preciso que o observador se estude a si próprio, pois ele perturba sempre de algum modo o objecto estudado, nele se projectando” (p. 7), pois mesmo na *observação não-participante* o investigador pode interferir no comportamento do objeto em estudo, uma vez que se

trata de um elemento novo e estranho, que pode fazer perder parte da naturalidade e espontaneidade que aquele teria na ausência do investigador.

Ao longo do estudo foram realizadas *observações não-participante*, durante as quais procurou-se não interferir - ou interferir o menos possível - no normal funcionamento das atividades da criança e da sua turma através de algum distanciamento físico, e *observações participante* (propriamente dita), sendo a observação efetuada simultaneamente com a interação com a criança, no contexto de sala de aula ou de UEEA.

Para as *observações não-participante* é essencial o recurso a Grelhas de Observação, as quais devem incluir um conjunto de indicadores relativos ao objeto em estudo - neste caso, a criança - para que seja possível ao investigador que se concentre na informação relevante ao objetivo do estudo, evitando a dispersão com toda a informação disponível (Carmo & Ferreira, 1998). Neste sentido, foram construídas Grelhas de Observação, as quais foram aplicadas ao longo das *observações não-participante* realizadas à criança, as quais abrangeram cinco áreas essenciais no estudo - *Formação Pessoal e Social, Socialização, Conhecimento do Mundo, Imaginação e Comunicação* - abordando, desta forma, as áreas onde indivíduos com diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo manifestam maiores dificuldades, permitindo uma avaliação global da criança em estudo.

Na área relativa à **Formação Pessoal e Social**, foram incluídos itens que permitissem compreender a conduta social da criança em contexto escolar, em momentos de atividade letiva, na sala de aula e na UEEA, e em momentos de lazer, sendo os itens relativos à colaboração da criança e cumprimento de regras da escola, especificamente as regras da sala de aula e do recreio.

Na área respeitante à **Socialização** foram incluídos itens que permitissem compreender a integração da criança na escola, sendo referentes à identificação, interação ou respeito para com os seus pares e para com os adultos.

Por seu lado, na área relativa ao **Conhecimento do Mundo** foram incluídos itens que possibilitassem compreender competências académicas e o nível de realização da criança em diferentes áreas académicas, sendo relativos ao reconhecimento de cores, números, letras, noções e propriedades de objetos, bem como à utilização dos materiais de forma correta e para o seu fim específico.

Já na área da **Imaginação** foram incluídos itens que permitissem a compreensão da importância do jogo simbólico no quotidiano da criança, sendo estes relativos à observação e exploração do meio, bem como ao recurso do jogo simbólico por parte da criança.

Por fim, na área da **Comunicação** foram incluídos itens que permitissem verificar o nível de realização da criança na mesma área, sendo aqueles relativos à escrita, à oralidade e a formas de comunicação da criança.

É ainda pertinente referir que as Grelhas de Observação requerem uma escala de observação, a qual pode possuir diferentes níveis de observação tendo em conta o objeto em estudo, e a partir da qual é indicada a frequência de observação em determinado item. Nas Grelhas de Observação utilizadas na presente investigação, a escala de observação incluiu os níveis **Nunca, Quase Nunca, Às vezes, Quase Sempre, Sempre e Não Observado**.

Para as *observações-participante* recorreu-se ao registo das observações efetuadas em forma de notas de campo, as quais permitiram um registo detalhado do ambiente, rotinas e atitudes da criança, do investigador e dos vários elementos presentes no decorrer da investigação.

7.4. Escala de Envolvimento da Criança

O envolvimento é uma característica própria da ação humana, caracterizado pela profunda energia, motivação, fascinação, satisfação, intensidade da experiência - cognitiva e fisicamente - e aceitação dos estímulos significativos por parte do indivíduo, não existindo um desprendimento entre este e a atividade, podendo o envolvimento ser observado através da concentração e perseverança demonstradas pelo indivíduo (Laevers, 2004; Oliveira-Formosinho, 2009). O envolvimento é ainda influenciado pelas necessidades de cada indivíduo bem como pela disposição deste para a exploração do desconhecido, sendo o envolvimento um facilitador da aprendizagem, de acordo com Laevers (1993, referido em Oliveira-Formosinho, 2009:128). Para que possa ocorrer envolvimento, o indivíduo deverá atuar no limite das suas capacidades, pois aquele não acontece caso a atividade seja bastante fácil ou, pelo contrário, deveras exigente (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004:86).

Quando o indivíduo está no limite das suas capacidades, diz-se que este se encontra na *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP), conceito desenvolvido por Lev Vygotsky (1995, citado em Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004:86). A *Zona de Desenvolvimento Próximo* refere-se ao nível em que uma criança se encontra próxima de conseguir concretizar dada tarefa de forma autónoma, ou seja, esta “quase que pode realizar uma tarefa por si só”; com o devido acompanhamento e instrução por parte do adulto, a criança conseguirá concretizar, de facto, a tarefa (Papalia, Olds e Feldman, 2001:36). Baseado na ZDP, David Rodrigues desenvolveu, juntamente com a sua equipa, a *Área Sensível de Aprendizagem* (ASA), a qual é caracterizada como sendo um “conjunto de aquisições que um dado indivíduo consegue efectuar num determinado contexto” (Rodrigues, 2001:26).

Laevers (2004) afirma que o envolvimento ocorre quando existe um “interesse intrínseco” por parte do indivíduo em experimentar e perceber a realidade envolvente (p. 60). Quando o envolvimento ocorre, dá-se uma “atividade mental

intensa” (Laevers, 2004:60), canalizando o indivíduo toda sua atenção para aquilo que está a fazer, dificilmente se distraíndo, verificando-se uma “experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Laevers, 1994, citado em Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004:86). No seguimento dos seus estudos sobre o envolvimento foi desenvolvida, pelo professor belga Ferre Laevers, a Escala de Envolvimento de Leuven (*The Leuven Involvement Scale* - LIS) que abrange sete diferentes versões para diferentes contextos, podendo avaliar o nível de envolvimento em variadas idades, compreendendo desde crianças pequenas até adultos (Laevers, 2004:60). A Escala de Envolvimento da Criança, ou Escala de Envolvimento para Crianças Pequenas (do original *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC)), tem o objetivo de verificar o envolvimento de crianças numa dada atividade, através da análise de duas componentes: o conjunto de indicadores de envolvimento e o nível de envolvimento (Oliveira-Formosinho, 2009). Ambas são um componente essencial para a análise do envolvimento da criança, devendo sempre ser tidas em conta simultaneamente.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), são nove os Indicadores de Envolvimento da criança, através dos quais é possível compreender o envolvimento da criança em determinada atividade:

- › **Concentração** - A criança envolvida dirige a sua atenção para a atividade, não se distraíndo;
- › **Energia** - Quando envolvida, a criança direciona a sua energia para a atividade. Esta energia pode ser verificada pela voz aumentada, pela pressão exercida no objeto ou pelas expressões faciais;
- › **Complexidade** - A criança envolvida dedica-se a uma atividade complexa, que exige mais de si do que uma simples atividade de rotina, mobilizando as suas capacidades cognitivas;
- › **Criatividade** - No estado de envolvimento, a criança dá um toque pessoal à atividade em decurso;
- › **Expressão facial** - Uma criança envolvida demonstra olhos brilhantes, ao contrário do olhar vago, visível quando o envolvimento não acontece;
- › **Postura** - A postura é mais um indicador do envolvimento da criança na atividade, podendo revelar concentração ou aborrecimento;
- › **Persistência** - Quando envolvida, a criança não desiste da atividade que lhe suscita interesse e dá satisfação;
- › **Precisão** - A criança envolvida manifesta cuidado com o seu trabalho e preocupação com os pormenores do mesmo;
- › **Tempo de reação** - Verifica-se uma rapidez de reação à atividade e estímulos da mesma quando a criança está envolvida;

› **Linguagem** - Dever-se-á ter, igualmente, em conta as observações feitas pela criança sobre a atividade. Uma criança envolvida tecerá comentários positivos à mesma;

› **Satisfação** - Quando envolvida, a criança manifesta enorme satisfação na atividade e nos resultados obtidos.

A Escala de Envolvimento da Criança é ainda constituída por cinco níveis, seguidamente apresentados (Laevers, 2004; Oliveira-Formosinho, 2009):

› **Nível 1 – Sem atividade** - É o nível mais baixo. A criança não concretiza qualquer atividade; aparenta estar distante e sem energia – mentalmente ausente – característica passível de ser verificada por um olhar vago, revelando ainda ações básicas, padronizadas, repetitivas e passivas – quando as há - não fazendo qualquer uso das competências cognitivas.

› **Nível 2 – Atividade interrompida com frequência** - A criança realiza a atividade com inúmeras interrupções, sendo possível verificar a sua desconcentração e olhares vagos. Não existe um envolvimento suficiente para a concretização da atividade.

› **Nível 3- Atividade quase contínua** - A criança realiza a atividade de forma rotineira, fazendo alguns desenvolvimentos na mesma, embora não demonstre estar agradada, motivada ou envolvida, distraíndo-se com facilidade.

› **Nível 4 – Atividade contínua com momentos de grande intensidade** - A criança realiza a atividade com momentos de bastante intensidade. Ainda que ocorram algumas interrupções, a atividade é continuada. Estímulos exteriores não irão afastar a atenção da criança por muito tempo na atividade em decurso.

› **Nível 5 – Atividade intensa prolongada** - Este é o nível de envolvimento mais elevado. A criança realiza a atividade continuamente e de forma intensa, demonstrando progressos na mesma e manifestando sinais como “concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência” (Oliveira-Formosinho, 2009:131).

A observação do envolvimento da criança efetua-se através de seis observações de dois minutos de duração cada - doze minutos no total - sendo que devem ser concretizadas três observações não contínuas por período (manhã ou tarde). As observações deverão ser anotadas numa ficha própria, sendo assinalado o nível de envolvimento observado em cada um dos seis momentos.

Neste sentido, foi aplicada a Escala de Envolvimento da Criança, com o intuito de se compreender o nível de envolvimento da criança nas diferentes atividades, ao longo do seu dia.

7.5. Notas de Campo

As notas de campo representam dados registados sobre observações não-participante e participante, ao longo das quais é efetuada uma descrição detalhada daquilo que foi observado e vivenciado pelo observador, sendo adicionadas algumas considerações pessoais (Moreira, 2007). Schatzman e Strauss (1973, referido em Moreira, 2007:192) referem-se às notas de campo como sendo “um registo vivo, baseado numa concepção interactiva das etapas da investigação”. Já Bogden e Biklen (1994) afirmam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...) sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Por seu lado, Hammersley e Atkinson (1983, referido em Moreira, 2007:191) aconselham que as notas de campo sejam redigidas assim que possível após a observação efetuada, evitando, desta forma, que se perca informação e pormenores relevantes. Este registo de informação poderá ser realizado através de anotações num “caderno de campo”, no qual a informação recolhida é organizada (Moreira, 2007:191). Spradley (1980, referido em Moreira, 2007:192) identificou quatro modelos de notas de campo a partir das suas próprias anotações relativas a observações:

- › As **notas condensadas**, as quais se referem a apontamentos feitos no decorrer ou após a observação;
- › As **notas expandidas**, as quais se referem às notas redigidas tendo em conta as notas condensadas;
- › As **notas do “diário de campo”**, as quais se referem ao registo das vivências e sentimentos experienciados pelo observador ao longo das notas;
- › As **notas de análise e interpretação**, as quais se referem à inclusão da teoria estudada na análise da observação efetuada.

Ao longo do estudo foram redigidas notas de campo referentes às sessões de trabalho com a criança em estudo, ao longo das quais foram relatados resumos das atividades realizadas, bem como a receção, reação e envolvimento da criança nas mesmas.

8. Procedimentos

Toda e qualquer investigação requer, sempre, procedimentos de ordem ética, ou “princípios éticos” (Bogdan e Biklen, 1994:77), relacionados com a informação – não

raras vezes confidencial – acedida pelo investigador. São incluídos nestes procedimentos éticos o consentimento, o anonimato e a confidencialidade do participante. Relativamente ao consentimento, o participante tem o direito a decidir se desejará participar ou não na investigação, podendo recusar; contudo, antes de aceitar ou não participar na mesma, o participante deve ser totalmente informado e esclarecido acerca da investigação - e na qual a sua participação é requerida - nomeadamente acerca dos objetivos, das características e das condições de execução da investigação – denominado de *consentimento esclarecido* (Moreira, 2007:147) ou de *consentimento informado* (Bogdan e Biklen, 1994:75); Por outro lado, o investigador deve salvaguardar a identidade do participante através do anonimato, dissociando identidade de informação concedida; Bogdan e Biklen (1994) referem a importância do respeito pelos sujeitos intervenientes, devendo estes ser informados acerca dos objetivos da investigação, sendo ainda necessário um consentimento por parte dos mesmos sujeitos, devendo ser evitada a mentira ou práticas não consentidas pelos intervenientes (como utilizar gravadores escondidos para registar imagens ou áudio não consentidos); o investigador deve ainda assegurar a confidencialidade, pela não publicação de dados pessoais ou outros dados recolhidos que possam identificar o participante (Moreira, 2007). Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que deve ser honrado, ao longo de toda a investigação, o acordo efetuado com os vários intervenientes, realizando e divulgando apenas aquilo que lhe foi autorizado; para além disso, o investigador deve ser autêntico relativamente aos resultados alcançados, descrevendo-os tal como eles são, mesmo que não agradem ao investigador. Carmo e Ferreira (1998) acrescentam que o investigador deve ser fiel tanto aos dados recolhidos como aos resultados obtidos, não adulterando, assim, as conclusões da investigação (p. 266).

Neste sentido, e para que fosse possível a realização do estudo, foram seguidas todas as normas éticas e legais inerentes a uma investigação, começando pela entrega de requerimentos de autorização do estudo tanto aos pais da criança, como à direção do Estabelecimento de Educação frequentado por esta, para que fossem autorizados não só os passos e técnicas de recolha de dados necessários à investigação, como também a utilização da informação obtida, assegurando sempre o anonimato da criança e demais intervenientes no processo de desenvolvimento da mesma. Foram entregues dois requerimentos ao Encarregado de Educação da criança (Apêndice A), uma vez que, por lapso, não foi solicitado ao longo do primeiro requerimento a autorização para a análise do processo educativo da criança, sendo esta solicitação efetuada no segundo requerimento, tendo sido ambos devidamente analisados e assinados pelo Encarregado de Educação; após ambos os requerimentos se encontrarem devidamente assinados, foi entregue à direção do Agrupamento de Escolas no qual a criança se encontra inserida, um requerimento a solicitar autorização para a realização do estudo no mesmo Agrupamento, sendo acompanhado de ambos os requerimentos assinados pelo Encarregado de Educação (Apêndice B); mais tarde, foi redigido e cedido, pela direção do Agrupamento de

Escolas, um documento a autorizar a realização do estudo no mesmo Agrupamento (Anexo A).

Posteriormente, foram realizadas observações à criança, sendo as mesmas registadas em Grelhas de Observação e na Escala de Envolvimento da Criança, previamente construídas. Após a análise dos resultados obtidos nas várias observações, foi desenvolvido um Projeto de Intervenção para aplicação prática, com o intuito de desenvolver competências na criança. Foi ainda realizado o levantamento das terapias e atividades complementares frequentadas pela criança, dentro ou fora do Estabelecimento de Educação, no sentido de serem concretizadas entrevistas aos terapeutas ou técnicos responsáveis e analisar relatórios efetuados pelos mesmos acerca da criança em estudo. Foram realizadas, igualmente, entrevistas aos pais e aos professores (do Ensino Regular e da UEEA) da criança, procurando ainda completar uma Ficha de Anamnese com a colaboração da mãe. No final do estudo foram aplicadas, novamente, as Grelhas de Observação e a Escala de Envolvimento da Criança, com o intuito de analisar os novos registos, comparando-os com os registos efetuados no início do estudo.

O trabalho desenvolvido ao longo da investigação foi efetuado em colaboração com os pais, o professor de Ensino Regular, os professores da UEEA e terapeutas da criança em estudo, para que fosse possível realizar um trabalho contínuo e coerente. Todos os dados fornecidos, independentemente da sua forma de recolha, foram sujeitos a tratamento, de forma a salvaguardar o anonimato da criança em estudo e dos vários intervenientes envolvidos. Para além disso, procurou-se realizar uma triangulação dos vários dados obtidos através da pesquisa biográfica e documental, notas de campo, entrevistas, Grelhas de Observação e Escala de Envolvimento da Criança, de forma a garantir a fiabilidade da investigação efetuada, tendo sido concretizada, posteriormente, uma análise qualitativa e descritiva dos mesmos. A análise dos dados recolhidos é referida por Bogden e Biklen (1994) como sendo a “tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (p. 205).

9. Apresentação do caso em estudo

Seguidamente é realizada uma apresentação da criança em estudo, através da exposição, numa primeira parte, de dados referentes à caracterização daquela, nomeadamente sobre o seu contexto familiar, desenvolvimento intrauterino e após o nascimento, história clínica, percurso educativo, socialização e o seu contexto escolar atual. Os dados foram obtidos através da análise dos registos biográficos, constituídos pela Ficha de Anamnese e pelos vários documentos que constam no processo escolar da mesma criança; já a caracterização do contexto escolar da criança foi realizada

através de dados obtidos por meio de observação direta e do Projeto Educativo da Escola. Posteriormente, numa segunda fase, serão apresentados os dados obtidos através das observações realizadas e registadas nas Grelhas de Observação e na Escala de Envolvimento da Criança numa fase anterior à aplicação do Projeto de Intervenção.

Para uma melhor compreensão da história clínica, contexto familiar e percurso académico da criança, procedeu-se ao preenchimento de uma Ficha de Anamnese e à análise de variados documentos presentes no processo escolar da criança, tais como os Programas Educativos Individuais, Relatórios Multidisciplinares, e registos e relatórios de avaliação do Jardim de Infância, Escola do Ensino Básico e Terapia da Fala. Para o preenchimento da Ficha de Anamnese, foi solicitada a colaboração da mãe da criança, que prontamente aceitou. Pela sua extensão, optou-se por entregar a Ficha de Anamnese (Apêndice C) à mãe da criança, para que esta pudesse preencher a mesma no recanto do seu lar, com a calma e concentração necessárias. Foi ainda indicado à mãe da criança que esta deveria fornecer apenas a informação que pretendesse, sendo salientada a total liberdade para responder apenas ao que assim entendesse, ainda que isso pudesse significar a ausência de respostas em parte ou na totalidade da Ficha de Anamnese. A Ficha de Anamnese foi devolvida – preenchida quase na íntegra – poucos dias depois.

9.1. Caracterização da criança

› Identificação da criança, agregado familiar e habitação

O presente caso em estudo é referente a uma criança do género masculino, nascida a 11 de dezembro do ano de 2005 – tendo, à data do estudo, 7 anos de idade. De acordo com a Ficha de Anamnese preenchida (Apêndice D), a criança reside num apartamento com os seus pais e um animal de estimação – um gato – dispondo de quarto próprio. Os seus pais apresentam habilitações académicas de nível do ensino superior: de acordo com o Processo Escolar da criança, o seu pai é licenciado em Eletromecânica, encontrando-se a lecionar no Ensino Secundário e a sua mãe é licenciada em Comunicação Social encontrando-se, atualmente, desempregada.

› Gravidez e desenvolvimento

A mãe tinha 29 anos e o pai 36 quando a criança foi concebida, sendo uma gravidez planeada. A mãe teve acompanhamento médico ao longo da gravidez, tendo sido diagnosticada Diabetes Gestacional. A criança viria a nascer às 38 semanas, após um parto eutócico de sete horas, sem o registo de quaisquer complicações durante ou após o mesmo. Ainda de acordo com a Ficha de Anamnese, a criança nasceu com

2,710 kg de peso e 48 cm de comprimento. O Relatório Multidisciplinar⁹ (Anexo B) acrescenta que a criança apresentou um perímetro craniano de 34,9 cm e um Índice de Apgar 10 ao 1.º minuto, embora a Ficha de Anamnese refira um Índice de Apgar 9 ao 1.º minuto e um Índice de Apgar 10 ao 5.º minuto. O Relatório Multidisciplinar refere ainda que a história familiar da criança é irrelevante para possíveis problemas de neurodesenvolvimento.

Também na Ficha de Anamnese é possível verificar que a criança foi alimentada com leite materno ao longo dos primeiros meses, tendo começado a sorrir com 1 mês, a segurar a cabeça aos 3 meses, a sentar-se aos 7 meses, a gatinhar aos 9 meses, a andar sem apoio aos 15 meses, a dizer as primeiras palavras aos 36 meses - embora seja referido no Relatório Multidisciplinar que as primeiras palavras surgiram aos 42 meses - e a controlar os esfíncteres urinário e fecal aos 3 anos e meio durante o dia, e aos 4 anos, durante a noite. É referido que ainda não come sozinha, sendo necessário auxílio.

› História clínica

Segundo a Ficha de Anamnese e o Relatório Multidisciplinar, a dificuldade da criança foi detetada pelos seus pais quando esta tinha 18 meses de idade, tendo sido observada pela primeira vez na Consulta de Autismo quando tinha 21 meses. Esta foi submetida a uma avaliação através do ADI-R, CARS e Critérios de Diagnóstico do DSM-IV. Mais tarde, quando a criança tinha já 2 anos e 6 meses de idade - em junho de 2008 - esta foi submetida ao método de avaliação de diagnóstico ADOS. Ambos os momentos de avaliação permitiram confirmar as suspeitas da perturbação que motivaram a procura da Consulta de Autismo, tendo sido realizado um diagnóstico principal de *Perturbações do Espectro do Autismo* e um diagnóstico secundário de *Défice Cognitivo*, por apresentar um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica.

Segundo o Relatório Multidisciplinar, a Avaliação do Desenvolvimento - realizada através da Escala de Desenvolvimento de Ruth Griffiths, em junho de 2008 - permitiu apurar que a criança apresentava, à data, um quociente de desenvolvimento global de 63 e uma idade mental global de 1 ano e 7 meses de idade, apesar de apresentar uma idade cronológica de 2 anos e 6 meses, sendo que a área motora e a área de realização eram aquelas nas quais apresentava uma idade mental mais próxima da sua idade cronológica - 1 ano e 11 meses de idade (e quocientes de desenvolvimento de 74 e de 77, respetivamente) - e a área da audição e da fala era aquela na qual apresentava uma idade mental mais distante da sua idade cronológica - 1 ano e 1 mês (e um quociente de desenvolvimento de 42). Por seu lado, a Avaliação Psicoeducacional, realizada através do Perfil Psicoeducacional de Eric Schopler Revisto (PEP-R), em

9. Realizado pelo Centro de Desenvolvimento Luís Borges, do Centro Hospitalar de Coimbra. O Relatório Multidisciplinar analisado e apresentado neste estudo ostenta data referente a maio do ano de 2012 e, apesar de este mesmo relatório indicar nova consulta para o mês de dezembro de 2012, não foi possível aceder, em tempo útil, ao Relatório Multidisciplinar daí resultante.

fevereiro de 2010, permitiu averiguar que a criança apresentava, aos 4 anos e 1 mês de idade, um Nível Funcional Global de 37-42 meses e um Nível Emergente Global de 42-46 meses. A Avaliação Psicoeducacional foi ainda concretizada através da Escala de Comportamento Adaptativo Vineland (Forma Sintética), quando a criança tinha já 6 anos e 4 meses de idade, em abril de 2012, tendo permitido averiguar que esta apresentava, à data, um Desvio-Padrão -2 e um Nível Funcional de 3 anos e 7 meses no Comportamento Adaptativo Composto, 3 anos e 2 meses na Comunicação, 3 anos e 8 meses na Autonomia e 3 anos e 10 meses na Socialização.

Ainda segundo o mesmo Relatório Multidisciplinar, a criança apresentava, à data da realização do mesmo, uma audição e visão clinicamente normais; para além disso, não apresentava dismorfismos, manchas cutâneas nem organomegalias e o exame neurológico foi considerado normal, tendo sido determinada uma Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) de b117.3 e b122.3¹⁰. Atualmente, e de acordo com a Ficha de Anamnese, a criança toma medicação – tranquilizantes – não apresentando qualquer problema de saúde adicional, tendo sido apenas registadas viroses infantis e Pneumonia – os quais motivaram internamento – na sua história clínica. A criança não tem qualquer restrição alimentar, nem problemas de sono, apresentando um sono tranquilo e contínuo. Por fim, e segundo o Programa Educativo Individual (PEI) referente ao ano letivo de 2011/2012 (Anexo C), a criança é acompanhada, anualmente, pela equipa de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra.

› **Percurso Educativo**

Relativamente ao percurso educativo da criança, é-nos indicado pela Ficha de Anamnese (Apêndice D) que esta frequentou Jardim de Infância durante quatro anos, ao qual “adaptou-se muito bem; estava perfeitamente adaptado às regras e rotinas do J.I.”; é ainda referida a boa adaptação e relação da criança com a educadora e com os seus colegas: “No início brincava sempre ao lado deles, mas no final (3.º e 4.º anos) já os chamava pelo nome para brincar com ele”; é ainda referido no PEI referente ao último ano de frequência do Pré-Escolar (ano letivo de 2011/2012) que a criança frequentou uma Creche antes de completar os dois anos de idade, mas apenas por um período de uma semana.

A poucos meses de completar os 7 anos de idade, a criança foi matriculada numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a qual frequenta pela primeira vez. São referidas,

10. Segundo a mesma CIF, a classificação b117 é relativa a Funções Intelectuais: “funções mentais gerais, necessárias para compreender e integrar construtivamente as várias funções, incluindo todas as funções cognitivas e seu desenvolvimento ao longo da vida”, enquanto a classificação b122 é relativa a Funções Psicossociais Globais: “funções mentais gerais, (...) necessárias para compreender e integrar construtivamente funções mentais gerais, que levam à formação das capacidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas, em termos de significado e de finalidade” (Organização Mundial de Saúde, 2004:51); Por seu lado, o algarismo apresentado à direita de ambas as classificações - .3 - é o qualificador das estruturas do corpo, que indica a gravidade da deficiência, numa escala de .0 (“nenhuma deficiência”, referente a uma incapacidade entre 0% a 4%) a 0.4 (“deficiência completa”, referente a uma deficiência entre 96% a 100%); neste caso, 0.3 corresponde a “deficiência grave”, indicando uma incapacidade entre 50% a 95% (Organização Mundial de Saúde, 2004:96).

na Ficha de Anamnese, as adaptações da criança à mesma: “Mal. Tornou-se uma criança agressiva e relutante em cumprir tarefas e ordens. (...) Não quer trabalhar”. Contudo, e de acordo com a Ficha de Anamnese, a criança tem recebido diferentes apoios com o intuito de facilitar a sua adaptação e maximizar o desenvolvimento das suas competências: tem acompanhamento de Intervenção Precoce 2 vezes por semana, desde os dois anos de idade, acompanhamento de Docente de Educação Especial e Terapia da Fala 2 vezes por semana, cada uma desde os três anos e acompanhamento na Psicomotricidade Aquática 1 vez por semana, desde os seis anos de idade. À exceção da Psicomotricidade Aquática, todos os restantes apoios são oferecidos pelo Estabelecimento de Educação frequentado. Para além disso, e de acordo com o PEI referente ao último ano de frequência do Pré-Escolar¹¹, a criança começou a frequentar uma UEEA em 2010, duas vezes (45 minutos cada) por semana (estando esta localizada fora do Jardim de Infância, na atual escola de Ensino Básico frequentada pela criança). É ainda referido que foi solicitada a frequência da UEEA na sequência de uma consulta no Centro de Desenvolvimento da Criança.

O último Relatório Final de Ano do Pré-Escolar (ano letivo de 2011/2012)¹² indica-nos ainda que foi aplicado Apoio Pedagógico Personalizado e foram tomadas Adequações Curriculares individuais como medidas educativas, não tendo havido redução de turma; as medidas aplicadas foram formalizadas no PEI da criança, sendo que estas foram consideradas como tendo sido “eficazes”. O Relatório refere ainda que a criança “progrediu positivamente, atingindo satisfatoriamente a quase totalidade dos objetivos propostos em todas as áreas curriculares específicas” – Autonomia, Socialização, Desempenho Verbal, Motricidade Global e Coordenação Óculo-Manual. A avaliação das suas competências ficou, no entanto, um tanto ou quanto aquém das suas capacidades reais, devido à oposição desta – por vezes - em cooperar nas atividades propostas e à dificuldade sentida na adequação dos instrumentos de avaliação à sua dificuldade. É, porém, referido que a criança era autónoma e independente em grande parte das situações, tendo manifestado menos agrado por atividades que implicassem a motricidade fina e a destreza manual, sendo feita a advertência para a necessidade da mesma ser estimulada em casa. O Relatório prossegue, referindo que a criança manifestava dificuldades na aprendizagem e na aplicação de conhecimentos, particularmente em aprender através do “faz de conta”, na aquisição de competências e de conceitos complexos, bem como na concretização de tarefas mais difíceis; brincava com objetos variados recorrendo, por vezes, ao jogo simbólico; demonstrava gostar de ouvir música e de jogar no computador, concretizando estas tarefas de forma autónoma. Apresentava dificuldades ao nível da comunicação, das interações e dos relacionamentos interpessoais, revelando, porém, algumas capacidades acima do esperado para o seu grupo etário, sobretudo na utilização do computador, na leitura de palavras e números.

11. Documento não reproduzido, tendo sido analisado no espaço da instituição educativa, sendo realizadas algumas anotações relativas a dados considerados relevantes para o presente estudo.

12. Documento não reproduzido, tendo sido analisado no espaço da instituição educativa, sendo realizadas algumas anotações relativas a dados considerados relevantes para o presente estudo.

O mesmo Relatório refere ainda que, no final do Pré-Escolar, e em termos cognitivos, a criança já contava objetos, identificava e nomeava os números, diferenciava a esquerda da direita em si própria, escrevia e copiava o seu nome - bem como bastantes outras palavras em letra maiúscula - nomeava todas as letras do alfabeto, tendo inclusive adquirido sozinha o mecanismo da leitura, fazendo ainda algumas confusões. O desempenho verbal da criança evoluiu de forma significativa, conseguindo cumprir uma série de três ordens, e utilizando frases completas para falar ou colocar questões. Na Motricidade Global, o seu desempenho foi considerado “bom”. Participava, com os colegas, nas atividades motoras, desenvolvidas tanto dentro da sala como no exterior desta, demonstrando um bom desempenho e compreensão nas atividades propostas. Já na coordenação óculo-manual, a sua evolução não foi tão visível, uma vez que se trata de uma área pela qual não demonstra motivação. Ainda assim, o Relatório refere que “os seus progressos foram tão evidentes que houve necessidade de atualizar, anualmente, o seu perfil de funcionalidade”. É ainda possível verificar no mesmo documento que os pais “mostram-se disponíveis para dar apoio necessário e valorizam os seus progressos”.

O Relatório menciona ainda que esta era “uma criança meiga” e que gostava que lhe dessem atenção, requerendo frequentemente o consentimento e apoio do adulto. Por fim, o Relatório é finalizado com uma proposta de intervenção/alterações necessárias ao Programa Educativo Individual, onde é referido que a criança deveria beneficiar da aplicação de Educação Especial, segundo o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, com apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação, para além de ser referido, ainda, que aquela deveria ser incluída numa turma reduzida, devendo serem tidas em conta as metodologias e estratégias propostas no Relatório Multidisciplinar.

Já de acordo com o PEI da criança, referente ao ano letivo de 2012/2013 (primeiro ano de frequência da escola) (Anexo C), foram tomadas adequações no processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente o apoio pedagógico personalizado (com a organização das atividades, estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e reforço e desenvolvimento de competências específicas – interpretação oral e escrita, contagens, cálculo e socialização), adequações curriculares específicas (com a adequação de objetivos e de conteúdos intermédios, nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), adequações no processo de matrícula (com a matrícula em escola com unidade especializada), adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio (com equipamento específico para leitura, escrita e cálculo, equipamento informático adaptado e Unidade de Ensino Estruturado).

Para além do PEI, foram ainda analisados outros documentos relativos ao primeiro ano de frequência da escola, durante o qual foi realizado o presente estudo. Nestes documentos são incluídos Relatórios de Avaliação do Aluno, Registos de Avaliação Trimestral e Relatórios de Avaliação da Terapia da Fala, referentes aos vários Períodos Letivos. O Relatório de Avaliação do Aluno relativo ao 1.º Período do

ano letivo de 2012/2013 (Anexo D) refere que a criança manifestou bastantes dificuldades de adaptação ao espaço sala de aula ao longo do Período. Para além disso, manifestou igualmente dificuldades na realização das atividades escolares, em particular exercícios nos manuais escolares, fichas de trabalho e de avaliação, requerendo frequentemente o apoio do professor na realização das tarefas, revelando “pouca autonomia e empenho”. O computador Magalhães foi usado como “reforço positivo para a realização das atividades na sala de aula”. Na UEEA, a criança “desenvolveu atividades de consolidação de conhecimentos programáticos, de desenvolvimento da motricidade fina (...), das noções espaço-temporais, de raciocínio matemático”, tendo realizado atividades no computador (*software Escrita com Símbolos* e jogos didáticos) e desenvolvido algumas atividades de grupo e na área do Brincar. Relativamente ao relacionamento interpessoal com os colegas da Unidade, este foi considerado “positivo”. No que diz respeito às outras pessoas, é referido que esta habitualmente afastava-se delas, especialmente no recreio, durante os intervalos. Foi descrita como sendo uma criança meiga mas que fazia bastantes birras, gritando quando era contrariada ou lhe era solicitada a realização de trabalho individual.

Já o Relatório de Avaliação do Aluno referente ao 2.º Período do referido ano letivo (Anexo E) indica que foi visível uma melhoria na adaptação da criança ao espaço sala de aula, ainda que continuasse a manifestar dificuldades na realização das atividades. Embora tenha demonstrando progressos na autonomia e no empenho, continuou a carecer do apoio constante do professor. O computador Magalhães continuou a ser “utilizado como reforço positivo para realização das atividades na sala de aula e como instrumento para desenvolver competências na área do Português”. Por sua vez, no que diz respeito ao trabalho realizado na UEEA, não foram registadas alterações significativas relativas ao 1.º Período, tendo havido uma continuação do trabalho realizado. É, no entanto, referido que a criança já não realizava tantas birras e já não gritava tanto quando contrariada, aceitando melhor a realização das tarefas, de acordo com os seus interesses. Porém, continuou a afastar-se frequentemente dos outros, em particular no recreio. Por fim, o Relatório de Avaliação do Aluno referente ao 3.º Período do mesmo ano letivo¹³ é bastante semelhante, no seu conteúdo, ao Relatório de Avaliação do 2.º Período, sendo efetuada uma breve nota indicando que o aluno deverá começar a frequentar a APPACDM da sua zona de residência no ano letivo seguinte (2013/2014), como medida complementar do seu processo educativo e desenvolvimental.

Por seu lado é referido, nos Registos de Avaliação Trimestral, relativos ao 1.º, 2.º e 3.º Períodos (Anexo F)¹⁴, que a criança apresentou melhorias ao longo do ano letivo, embora o seu comportamento se tivesse mantido “instável e perturbador do bom

13. Documento não reproduzido, tendo sido analisado no espaço da instituição educativa, já após a conclusão da aplicação do Projeto de Intervenção e no decorrer do ano letivo de 2013/2014, num momento no qual a criança frequentava já o 2.º ano de escolaridade, sendo realizadas apenas algumas anotações relativas a dados considerados relevantes para o presente estudo.

14 . Apesar de serem três documentos independentes, o conteúdo dos mesmos manteve-se inalterável ao longo dos três períodos letivos, razão pela qual é apenas aqui reproduzido um deles.

desenvolvimento das aulas”, sendo ainda referido que “nem sempre quer estar sentado e movimenta-se pela sala, negando-se constantemente a trabalhar”. É, contudo, referido que nos momentos nos quais a criança dispunha de apoio direto por uma das professoras de Educação Especial, esta manifestava “um comportamento mais equilibrado, mantendo-se mais tempo sentado no seu lugar”. São referidas bastantes dificuldades sentidas a nível da atenção e concentração bem como na compreensão e resolução de problemas; o seu discurso oral é apontado como não sendo sempre compreensível, embora leia e copie pequenos textos no computador, “respondendo apenas a perguntas diretas acerca do mesmo”. Ademais, é indicado que a criança manifestou “algum interesse pelos conteúdos estudados e pelas atividades desenvolvidas a Estudo do Meio”, bem como “gosto em ajudar nas tarefas diárias na sala de aula”.

Finalmente, o Relatório de Avaliação da Terapia da Fala relativo ao 2.º Período (Anexo G) (a criança não beneficiou de Terapia da Fala ao longo do 1.º Período, devido aos sucessivos concursos, sem sucesso, para contratação de um Técnico de Terapia da Fala no Agrupamento de Escolas) refere que a criança manifestou um “discurso mecanizado”, recorrendo, por vezes, a “vocábulos em língua inglesa e descontextualizados”. Apresentou, ainda, um comportamento “instável e fisicamente agressivo”, o que condicionou bastante o seu “aproveitamento escolar e novas aquisições”, pelo que é deixado o alerta para a necessidade de se estimular fortemente a criança e de se recorrer a “atividades do seu agrado”. É ainda referido que ao longo do Período, a terapia foi orientada “no sentido de melhorar a linguagem expressiva e compreensiva (pragmática semântica, morfossintaxe e fonologia) e noções espaço-temporais, através do *software* “Escrita com Símbolos” “. Já o Relatório de Avaliação da Terapia da Fala relativo ao 3.º Período do mesmo ano letivo (Anexo H) refere ter sido observada “uma melhoria do discurso oral e escrito (espontâneo e dirigido) ” através do *software Escrita com Símbolos*. Por fim, é dada a indicação que a criança deverá continuar a ser acompanhada no âmbito da Terapia da Fala.

› Socialização

É mencionado, na Ficha de Anamnese, que a criança é considerada como sendo feliz e hiperativa, manifestando “muitas dificuldades em interagir com outras crianças”, mas interagindo bem com os adultos “se realizar actividades do seu agrado”. É ainda referido que a criança “geralmente reage mal” às novidades ou alterações de rotina, mas sendo já “possível contornar a situação e levá-lo a fazer aquilo que nós queremos”. Já no último Relatório Final de Ano do Pré-Escolar, é indicado que a criança manifestava dificuldades em interagir com os seus colegas sendo, no entanto, bem aceite; os seus pares colaboravam com esta, apoiando-a e incluindo-a nas atividades, sempre que o mesmo lhes foi solicitado. Requereu, no entanto, incentivo e/ou adequação em determinadas atividades. A criança brincou e

interagiu de forma mais frequente com os colegas, sendo que as dificuldades que persistiram se encontravam relacionadas com características próprias da perturbação. É ainda referido no mesmo Relatório que a criança pedia permissão para utilizar objetos de outras pessoas, expressava e/ou verbalizava os seus sentimentos (tristeza, alegria e agrado) e pedia desculpa quando manifestava um comportamento reprovado pelos outros.

Por seu lado, o PEI referente ao último ano de frequência do Pré-Escolar refere que a criança apresentava perturbação na comunicação, na interação social, preocupação persistente com partes de objetos e preocupação com padrões repetitivos e estereotipados, apenas esporadicamente ou em situações de *stress*.

› Contexto escolar atual

Atualmente a criança frequenta uma Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 1.º ano. A Escola encontra-se inserida na comunidade, situando-se numa zona residencial, a poucos metros de um Hospital e de um Centro de Saúde, encontrando-se ainda relativamente perto da GNR e dos Bombeiros locais. A Escola é constituída por dois pisos. No piso inferior existe um hall retangular, podendo ser encontradas, à volta deste, sete salas de aula de ensino regular, estando ocupadas com turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Neste piso podem ainda ser encontradas a UEEA, a Sala dos Professores, um bar, uma cozinha ligada ao bar, uma despensa, uma pequena sala para as assistentes operacionais, um posto de primeiros socorros, a reprografia, dois pequenos armazéns: um de material didático e audiovisual e um outro de material de desgaste e de apoio à prática pedagógica, um ginásio, um gabinete para a coordenação da escola e as casas de banho dos alunos e dos professores/pessoal não docente, estando separadas por género perfazendo, assim, um total de quatro casas de banho. No piso superior podem ser encontrados a biblioteca, um pequeno gabinete onde são realizadas as sessões de Terapia da Fala e de Psicologia, uma sala de Apoio Educativo, um outro espaço para apoio no âmbito da Educação Especial e uma sala preparada para aulas de Música.

No decorrer do ano letivo 2012/2013, ao longo do qual decorreu o estudo, existiam na escola sete turmas do 1.º Ciclo. Relativamente ao pessoal docente, encontravam-se na escola sete docentes do ensino regular, duas docentes na UEEA, duas docentes de Educação Especial, uma educadora em apoio socioeducativo, uma docente bibliotecária e uma docente coordenadora do estabelecimento. Quanto ao pessoal não docente, encontravam-se as Assistentes Operacionais, a Terapeuta da Fala e o Psicólogo. É ainda importante referir que apesar de as salas desta escola desfrutarem de aquecimento no inverno, nenhuma delas tem arrefecimento, tornando-se bastante desagradáveis na época de maior calor. Para além disso, a Escola não possui qualquer espaço coberto no seu exterior, pelo que nos dias de chuva este não pode ser utilizado, forçando os alunos a permanecer no interior da mesma.

Relativamente aos espaços oferecidos pela escola, são destacados os seguintes:

› **Sala de aula da criança** - a turma da criança em estudo era constituída por um total de 13 alunos. Na sala (Apêndice E), as mesas encontravam-se distribuídas pela sala em frente ao quadro, estando algumas crianças sozinhas, com uma mesa só para si, e outras em pares. A mesa da criança em estudo encontrava-se perto da porta da sala, afastada das restantes mesas e virada para a parede oposta à parede do quadro, onde esta ficava grande parte do tempo sem qualquer trabalho atribuído. A mesa da professora encontrava-se num canto da sala, atrás das mesas dos alunos. As paredes da sala encontravam-se decoradas com trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo.

› **Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo** - Na UEEA (Apêndice F) podem ser encontrados quatro gabinetes de trabalho individual, para cada um dos alunos com PEA que frequentava a mesma sala frequentemente. Por ser a única escola com UEEA na localidade, esta recebe alunos de outros estabelecimentos de ensino, nomeadamente de Jardins de Infância, para que as crianças comecem a beneficiar de acompanhamento na mesma o mais precocemente possível. Para além dos gabinetes individuais, podem ser ainda encontrados na UEEA uma mesa de trabalho de grupo, no centro da sala, dois computadores num dos cantos da mesma - sendo um para trabalho das docentes da UEEA e o outro para trabalho dos alunos - bem como uma Zona de Brincar, com uma manta, diversas almofadas e duas estantes com jogos, uma televisão e diversos filmes e animações em DVD; finalmente, pode ainda ser encontrada a Zona de Reunião, um espaço com um quadro de ardósia, várias cadeiras, cada uma com o nome de cada um dos alunos e ainda um placard, colocado ao lado do quadro, que indica o dia, mês e estação do ano correntes e ainda a presença/ausência de cada um dos alunos na escola em cada dia do mês; existe ainda um outro placard na sala, perto da porta da mesma, que indica o trabalho a realizar por cada um dos alunos ao longo do dia - o horário. A sala tem ainda um pequeno espaço reservado à arrumação de materiais; nesse canto, para além do móvel, é possível ainda encontrar uma mesa para trabalho 1:1 e um espelho.

› **Gabinete de Terapia da Fala/Psicologia:** O Gabinete de Terapia da Fala/Psicologia (Apêndice G) é um espaço de reduzidas dimensões - com cerca de 5 metros² - tendo apenas espaço para duas mesas de trabalho 1:1, três cadeiras, uma estante com alguns jogos didáticos e um espelho.

› **Ginásio:** O Ginásio da escola é um espaço com bastante luminosidade, graças a uma janela de tamanho considerável, que ocupa grande parte de uma parede virada para a rua. Neste, podemos encontrar o material característico da prática de atividade

física ou desporto: bolas dos mais variados tamanhos (de ténis, de futebol, de basquete, bolas suíças), raquetes, cordas, bancos suecos, espaldares, colchões, arcos, dois trampolins (um trampolim *reuther* e um mini trampolim), um espelho com vários metros de altura e de comprimento colocado numa das paredes, uma piscina pequena de bolas, um carrinho de supermercado, colunas de som.

9.2. Avaliação precedente à aplicação do Projeto de Intervenção

A intervenção implicou uma avaliação feita antes e após a aplicação da mesma. A avaliação realizada previamente permitiu compreender o nível de realização da criança, quais as suas áreas fortes, as suas áreas menos fortes, onde e como se deverá intervir, de forma a desenvolver as suas competências. A avaliação da criança foi realizada através de observação não-participante, feita ao longo das atividades letivas e ao longo dos intervalos, sendo feitos registos através de notas de campo, de grelhas previamente construídas para o efeito e da Escala de Envolvimento da Criança. Foram vários os momentos em que a observação não-participante pode ter ficado de certa forma comprometida, adquirindo um carácter mais participativo e interativo, através da nossa intervenção junto da criança quando a professora titular não o podia fazer evitando, assim, que aquela se colocasse em risco ou se magoasse.

9.2.1. Análise da aplicação das Grelhas de Observação

As Grelhas de Observação (Apêndice H) foram preenchidas de acordo com as observações não-participantes realizadas na última semana de aulas do 1.º Período do primeiro ano de frequência da escola por parte da criança. Estas observações são relativas aos dias 11 e 14 de dezembro de 2012 (Apêndice I). Ao longo das observações foi sentida a necessidade de efetuar algumas alterações nas Grelhas de Observação construídas, nomeadamente na escala da observação e nos itens a observar. Inicialmente, a escala das Grelhas de Observação compreendia quatro diferentes campos - *Nunca*, *Às vezes*, *Sempre* e *Não observado*; contudo, ao longo da primeira observação foram adicionados dois novos campos, passando a escala a compreender, no total, seis campos – *Nunca*, *Quase nunca*, *Às vezes*, *Quase sempre*, *Sempre* e *Não observado*. Esta alteração foi efetuada pela necessidade de uma maior especificação da frequência de observação de alguns dos comportamentos, uma vez que o campo *Às vezes* revelou ser bastante vago, abrangendo comportamentos verificados em quantidades que diferiam bastante entre si, não sendo possível diferenciar aqueles que se encontravam mais perto do campo *Nunca* daqueles que se

encontravam mais perto do campo *Sempre*. Para além disso, ao longo da primeira observação foram adicionados novos itens às grelhas de observação, itens estes correspondentes a comportamentos verificados ao longo da observação e os quais demonstraram ser relevantes para o estudo e para uma avaliação global da criança.

A análise das Grelhas de Observação aplicadas antes da intervenção permitiu-nos concluir que a criança apresenta algumas características próprias de um quadro clínico de Perturbações do Espectro do Autismo, encontrando-se ainda numa fase de adaptação à escola, a novos espaços, regras, e indivíduos, tanto adultos como pares, embora a escola não lhe seja completamente estranha, uma vez que se desloca à mesma há já alguns anos para frequentar e usufruir dos serviços prestados na UEEA aí presente. A criança demonstrou ainda ser meiga, procurando miminhos junto das pessoas conhecidas e nas quais confiava.

De seguida são apresentados os resultados obtidos através das observações efetuadas:

› Área de ***Formação Pessoal e Social*** - as Grelhas de Observação indicam que a criança reagia, por vezes, quando era chamada e que aguardou pela sua vez. A criança usualmente reconhecia os seus materiais e os seus pertences, os quais arrumava se solicitada (bem como outros materiais), dependendo, em parte, do seu estado de espírito; dificilmente aqueles eram devidamente arrumados de forma espontânea. A criança demonstrou algum interesse nas atividades realizadas, nomeadamente quando estas eram referentes, de alguma forma, aos seus interesses, apresentando, contudo, uma certa propensão para a distração durante a realização das tarefas, a qual aumentava exponencialmente quando realizava alguma atividade que não suscitava o seu interesse. Por outro lado, a criança demonstrou uma certa autonomia e capacidade para trabalhar sozinha, especialmente quando se tratava de uma atividade do seu agrado, embora tenha manifestado bastante dificuldade em manter-se corretamente sentada na cadeira, mexendo-se muito, levantando-se ou experimentando diversas posições colocando-se, por vezes, em risco de cair daquela.

A criança manifestou algumas dificuldades em adequar o seu comportamento aos vários espaços da escola, vagueando, correndo ou saltando pelo espaço, gritando, chorando ou rindo às gargalhadas independentemente de se encontrar no pátio, em pausa letiva, ou de se encontrar na sala de aula, em atividade letiva, juntamente com os seus colegas. Igualmente por estas razões, bem como por outras, foi possível verificar que a criança quase nunca cumpria as regras da sala, manifestando ainda dificuldade em obedecer a palavras reguladoras do comportamento, tais como *não*, *para* ou *acabou*. Contudo, a criança demonstrou ouvir, ainda que por vezes, as explicações ou ordens dos adultos, cujo cumprimento das mesmas se encontrava, uma vez mais, dependente do seu estado de espírito; quando contrariada, esta não obedecia - ou dificilmente obedecia - às ordens ou orientações dos adultos.

Por outro lado, a criança expressou algum à vontade, circulando de forma autónoma tanto na sala como no pátio, embora sempre com a supervisão da professora ou de uma assistente operacional; contudo, não demonstrou circular de uma forma segura, particularmente no pátio, no qual circulava sem prestar atenção ao meio ou às outras crianças que corriam e saltavam à sua volta. Uma vez que a criança permanecia e trabalhava maioritariamente sozinha ou na companhia de um adulto, não foi possível verificar, ao longo das observações, se esta cooperava ou colaborava com os colegas, se cumpria as regras dos jogos ou se partilhava objetos com os outros. Por fim, a criança nunca manifestou agressividade para com os outros, fossem os seus colegas ou adultos. Esta reagia, sim, de uma forma intensa, chorando ou gritando, por vezes, especialmente quando era contrariada. Mas em momento algum reagiu de forma agressiva ou mesmo agrediu alguém, ainda que de forma não intencional.

De acordo com o Gráfico 2, é possível verificar que, para a área de *Formação Pessoal e Social* as observações foram bastantes semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas observações: verificou-se que na primeira observação, 6 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 6 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 9 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 2 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 5 itens não foram observados; já na segunda observação, 5 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 6 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 11 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 2 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 4 itens não foram observados

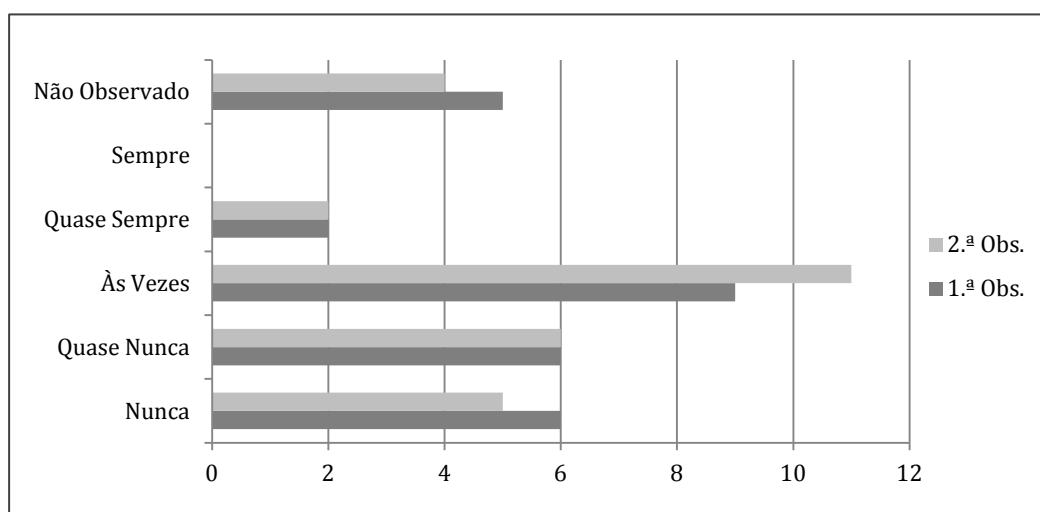


Gráfico 2 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Formação Pessoal e Social* antes da intervenção

› Área de **Socialização** - a criança raramente reagia a expressões de saudação, não respondendo nem virando a cara, por vezes. Não interagia ou dialogava com os seus colegas, nem mesmo com as crianças da sua turma, não brincando com eles em pequenos ou grandes grupos, ignorando os mesmos na maior parte das vezes, embora aparentasse reconhecê-los. Por outro lado, a criança demonstrava interagir e responder às questões dos adultos, ainda que com o recurso a palavras ou frases curtas e sem desenvolver um diálogo quando eram estes a iniciar contacto com ela. A interação iniciada pela criança com os outros, seus pares ou adultos, foi rara e despoletada por um interesse e no sentido de obter algo. Além disso, a criança procurava mais os adultos do que os seus pares, mostrando reconhecer os primeiros, chamando ou referindo-se aos mesmos pelos seus nomes. Contudo, a criança demonstrava, também, nem sempre respeitar os adultos quando as solicitações ou ordens por parte destes não iam ao encontro dos seus desejos.

Por vezes a criança manifestava emoções, através do choro, do riso, do agrado, do desagrado, embora sem indicar, de uma forma verbal, aquilo que sentia. Por vezes a criança efetuava contacto físico de forma espontânea, abraçando os outros – adultos – ou solicitando mimos; por outro lado, efetuava também contacto visual, sendo este observado em menor quantidade e ocorrendo, na maior parte das vezes, quando se trabalhava com a criança, sentado de frente para esta. A criança manifestava ainda muitas estereotipias e maneirismos, como piscar do olho, estalinhos com boca, sons diversos e impercetíveis com a boca, levar todo os objetos em que tocava à boca, lambendo-os, andar em bicos dos pés, entre outros. Por fim, manifestava uma certa hiperatividade, mostrando alguma agitação frequente, correndo, saltando e mexendo os membros, bem como alguma dificuldade em permanecer quieta, sendo verificados em menor quantidade os momentos de hipoatividade. Nestes momentos de hipoatividade, a criança aparentava estar a observar e/ou a escutar o meio ao seu redor. A criança demonstrava ainda alguma passividade e indiferença relativamente aos outros, ao meio e a algumas atividades.

De acordo com o Gráfico 3, é possível verificar que, para a área de *Socialização* as observações foram bastantes semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas observações: verificou-se que na primeira observação, 3 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 4 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 5 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 1 item correspondeu quase sempre ao que foi observado, 1 item correspondeu sempre ao que foi observado e 3 itens não foram observados; já na segunda observação, 2 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 5 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 4 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 2 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 2 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 2 itens não foram observados

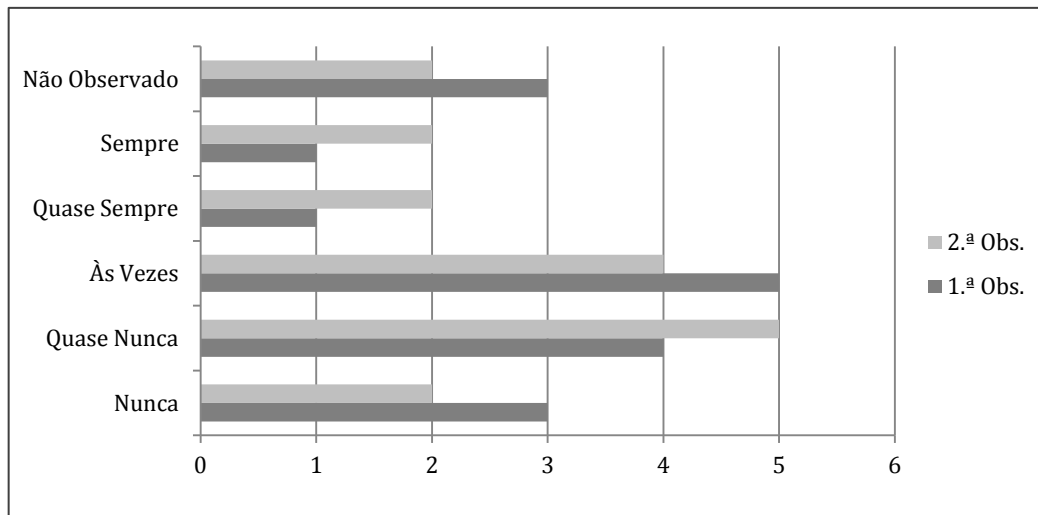


Gráfico 3 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Socialização* antes da intervenção

› Área de ***Conhecimento do Mundo*** - as Grelhas de Observação indicam que a criança reconhecia as cores, os números e as letras, embora o reconhecimento das cores tenha sido observado em mais ocasiões; não foi possível verificar, ao longo das duas observações realizadas, qual o nível de realização da criança relativamente a noções espaciais e a propriedades dos objetos. Foi, porém, possível observar que a criança conseguia montar, corretamente, alguns puzzles simples, com e sem suporte visual. Ademais, observou-se que a criança não segurava o lápis nem a tesoura da melhor forma - segurando o primeiro com o punho cerrado e fazendo alguma pressão quando o utilizou, tanto para escrever, como para pintar – embora conseguisse utilizar ambos para o fim pretendido; a criança desenhava e pintava livremente, geralmente e se solicitada, tentando respeitar os contornos tanto quando pintava como quando recortava, tentando seguir linhas quando estas se encontravam presentes. Dever-se-á ter aqui em atenção as especificidades da dificuldade da criança, as quais condicionam a sua motricidade fina e concretização de movimentos delicados. Além disso, a criança conseguia efetuar colagens, com orientação e supervisão do adulto – a criança levava a cola à boca, lambendo e comendo a mesma, ignorando qualquer advertência - não tendo sido possível observar o manuseamento de plasticina, formação de conjuntos ou realização de sequências. Verificou-se ainda que a criança nem sempre utilizava os materiais para o seu fim específico, comendo cola ou mordendo a tesoura - como já referido - por exemplo. Por fim, a criança demonstrava um grande à vontade com o computador – a sua atividade preferida – trabalhando ou jogando no mesmo tanto acompanhada como sozinha (mas com supervisão de um adulto).

De acordo com o Gráfico 4, é possível verificar que, para a área de *Conhecimento do Mundo*, as observações foram bastantes semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas observações: verificou-se que na primeira observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 4 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 6 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 1 item correspondeu quase sempre ao que foi observado, 1 item correspondeu sempre ao que foi observado e 10 itens não foram observados; já na segunda observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 3 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 4 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 1 item correspondeu quase sempre ao que foi observado, 1 item correspondeu sempre ao que foi observado e 13 itens não foram observados

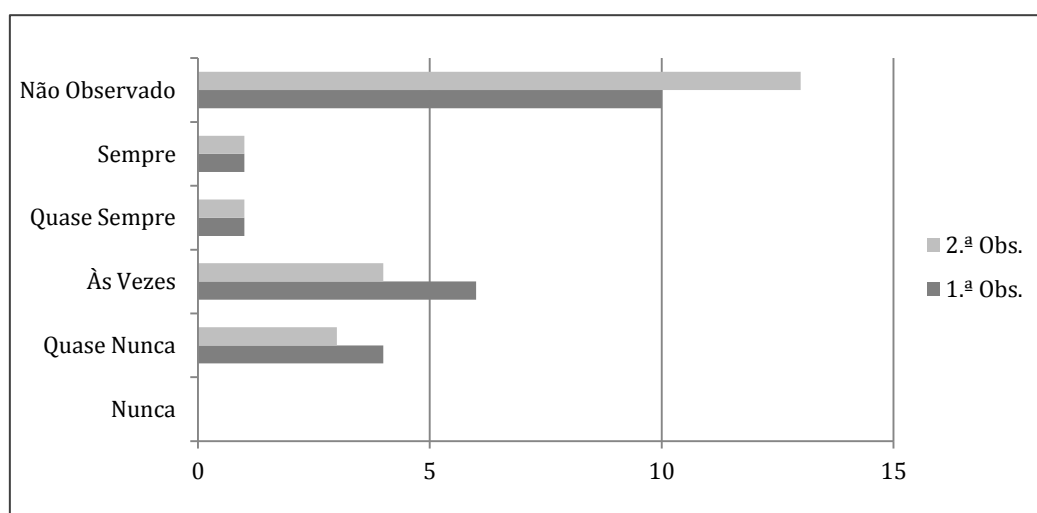


Gráfico 4 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Conhecimento do Mundo* antes da intervenção

› Área de **Imaginação** - as grelhas demonstraram que a criança raramente observava ou explorava o meio; por vezes, surgia algum elemento que chamava a atenção da criança e a levava a observar e a tocar. Por outro lado, ao longo das duas observações realizadas não foi observado o jogo simbólico no quotidiano da criança, nomeadamente a utilização, participação ou interação em atividades de jogo simbólico, a representação de papéis ou a dramatização de cenas. Contudo, foi possível observar a criança a cantar e a dançar por breves momentos na festa de Natal da escola, ainda que sozinha e afastada das demais pessoas.

De acordo com o Gráfico 5, é possível verificar que, para a área de *Imaginação* as observações foram bastantes semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas observações: verificou-se que na primeira observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 2 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 0 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 0 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 8 itens não foram observados; já na segunda observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 4 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 0 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 0 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 6 itens não foram observados

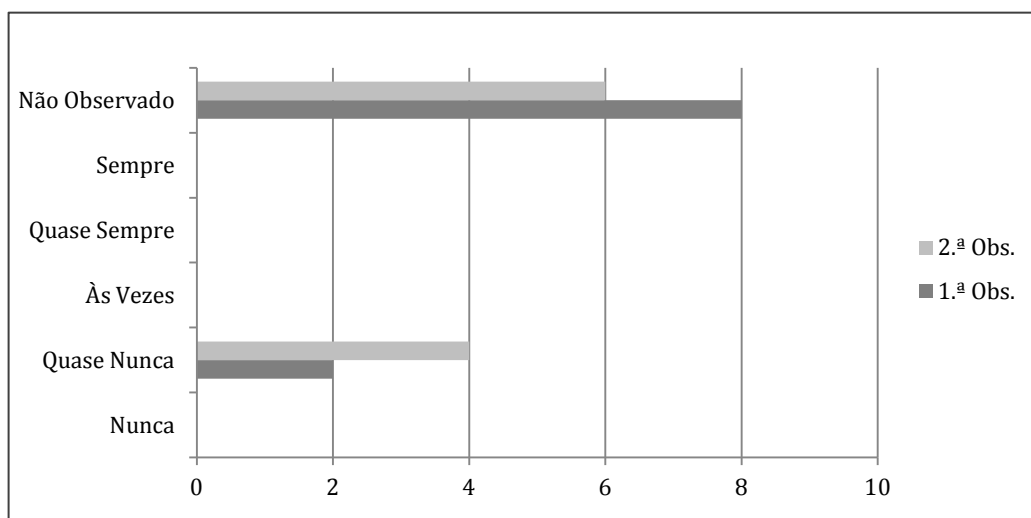


Gráfico 5 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Imaginação* antes da intervenção

› Área de **Comunicação** - as grelhas mostraram que a criança exprimia-se muitas vezes de forma ecológica, característica própria de um quadro de Perturbações do Espectro do Autismo. Ademais, exprimia-se, maioritariamente, de forma oral, através de palavras, respostas ou solicitações curtas, raramente construindo frases corretas ou apresentando um discurso claro e fluente, sendo por vezes impercetível aquilo que a criança dizia; além disso, a criança exprimia-se muitas vezes em inglês, ainda que também através de palavras soltas e, por vezes, descontextualizadas. Esta conseguia comunicar, por poucas vezes, desejos ou necessidades aos adultos, através de palavras, gestos ou pela ação de tocar em algo, ainda que estes dois últimos não

tenham sido realizados com a intenção direta de demonstrar necessidades, sendo percebidos por aqueles que contactavam a criança e a conheciam (por exemplo, a criança ajeitava bastantes vezes as calças, puxando-as pelo cóis, quando tinha necessidade de ir à casa de banho, para além de demonstrar alguma agitação, sinais que os adultos compreendiam, dando indicação à criança para que fosse à casa de banho, onde esta era autónoma). Não foram, no entanto, observadas outras formas de comunicação não-verbal utilizadas pela criança. A criança demonstrou reconhecer as letras e palavras, lendo corretamente – atendendo às especificidades da sua condição, para além de o fazer com muitos maneirismos e tiques – por vezes e quando solicitado pela professora; a criança demonstrava escrever corretamente o seu nome em dados momentos, em letras maiúsculas e de imprensa, também apenas quando solicitado pela professora, e demonstrava compreender algumas solicitações e ordens, embora nem sempre obedecesse às mesmas ou apenas após alguma insistência.

De acordo com o Gráfico 6, é possível verificar que, para a área de *Comunicação* as observações foram bastantes semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas observações: verificou-se que na primeira observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 2 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 6 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 2 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 2 itens não foram observados; já na segunda observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 2 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 5 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 2 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 3 itens não foram observados

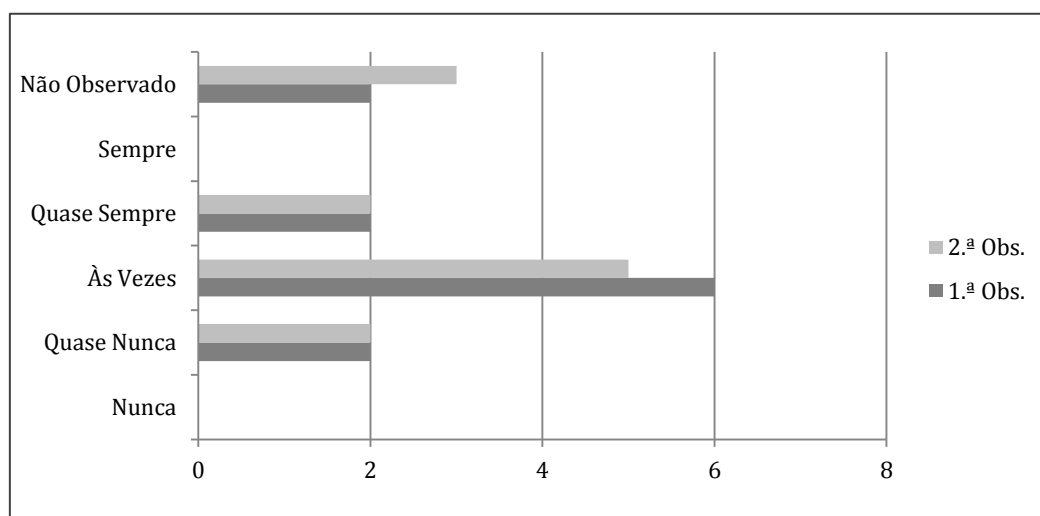


Gráfico 6 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Comunicação* antes da intervenção

Numa breve análise das Grelhas de Observação, é possível referir que uma grande parte dos comportamentos manifestados pela criança, em particular aqueles referentes à *Formação Pessoal e Social* e à *Socialização*, podem ser justificados pela passagem do Jardim de Infância para a Escola, encontrando-se a criança em processo de conhecimento e de adaptação à mesma e a tudo o que isso comporta: os novos colegas, professores, assistentes operacionais, espaços e rotinas. Através de conversas informais com os vários intervenientes no processo educativo e de desenvolvimento das competências da criança (a mãe e os professores que trabalhavam com a criança na UEEA), estes referiram e salientaram um retrocesso global verificado na criança, ocorrido com a transição do Jardim de Infância para a Escola e que se mantinha até então. Este retrocesso foi maioritariamente verificado na área da *Socialização*, com a criança a retrair-se e a permanecer o máximo de tempo sozinha, não procurando a companhia dos seus colegas, nem demonstrando saber os nomes dos mesmos, ao contrário do que sucedia no Jardim de Infância. Ademais, e de acordo com os mesmos intervenientes, este retrocesso foi ainda verificado na área da *Formação Pessoal e Social*, com a criança a manifestar um elevado grau de contrariedade e de recusa em realizar ou cumprir algo, reagindo de uma forma muito intensa quando contrariada, ao contrário daquilo que sucedia quando a criança frequentava o Jardim de Infância, demonstrando uma maior colaboração quando algo era solicitado e reagindo de forma menos intensa quando, por outro lado, algo não era do seu agrado ou não queria colaborar.

9.2.2. Análise da aplicação da Escala de Envolvimento da Criança

A Escala de Envolvimento da Criança (Anexo I) foi aplicada ao longo de dois dias, com poucos dias de intervalo entre ambos, antes da aplicação do Projeto de Intervenção. Em cada um dos dois dias foram realizadas seis observações – três observações durante o período da manhã e três observações durante o período da tarde - com uma duração de dois minutos cada. Os horários para a realização das observações em ambos os dias foram previamente estipulados: durante o período da manhã, a criança foi observada às 10:45h, às 11:20h e às 12:20h; durante o período da tarde, a criança foi observada às 13:45h, às 14:20h e às 15:20h. Os horários foram estipulados de forma a ser possível observar a criança em contexto de sala de aula/UEEA e em contexto de intervalo. As observações foram realizadas procurando manter alguma distância da criança para que as suas atividades quotidianas não fossem alteradas ou comprometidas pela presença do observador, desconhecido para a criança à data da realização das observações.

Seguidamente são apresentados, no Gráfico 7, os resultados obtidos no primeiro dia de observações para preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança antes da intervenção (Anexo J).

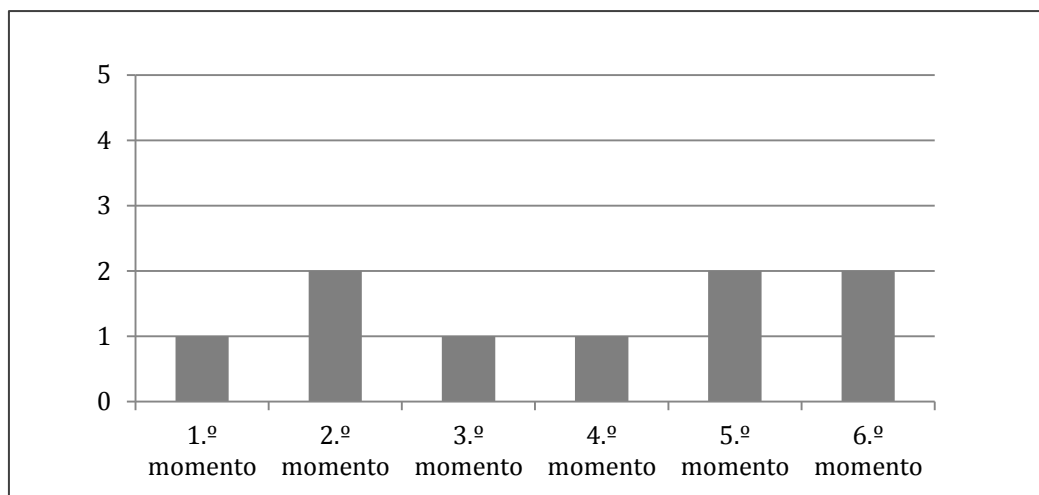


Gráfico 7 - Níveis de Envolvimento registados no primeiro dia de observação antes da intervenção

No primeiro momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava no pátio exterior, no decorrer do intervalo da manhã; esta circulava devagar pelo pátio, de mão dada com uma assistente operacional, não se afastando da mesma e ignorando as outras crianças que brincavam e passavam por si a correr, demonstrando passividade, desinteresse e o olhar vago, como se estivesse absorta em pensamentos.

No segundo momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 2**, quando a criança se encontrava na sua sala de aula, a realizar uma atividade de Expressão Plástica. Aí, a criança encontrava-se a pintar um desenho do Pai Natal. A criança começou por se mostrar um tanto concentrada na atividade, mas a dado momento distraiu-se com material que se encontrava em cima da mesa - o lápis e o estojo – preferindo manipular os mesmos, ainda que com o olhar um tanto vago e demonstrando alguma saturação e impaciência, as quais foram ainda visíveis pela dificuldade da criança em manter-se quieta e corretamente sentada na cadeira, experimentando variadas posições.

No terceiro momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava na sua sala a realizar uma atividade de Expressão Plástica. Esta atividade consistia em resolver um puzzle, construído a partir do mesmo desenho do Pai Natal que aquela se encontrava a pintar anteriormente. A criança levantou-se com peças do puzzle numa mão e com a cola na outra mão vagueando, depois, pela sala. Parou em frente ao placard onde estavam a ser expostos os desenhos do Presépio que os seus colegas de turma se encontravam a pintar,

observando-os por breves momentos. A criança regressou ao seu lugar, sempre com o olhar vago, sentando-se; colocou cola na sua mão e no lápis, ignorando o puzzle.

No quarto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava no pátio exterior da escola, durante o intervalo para almoço. A criança movia-se sem direção, em círculos, mantendo-se sempre próxima de uma assistente operacional. Agarrou um candeeiro com uma das mãos e andou à volta do mesmo; por vezes arrastando a areia com os pés, levantando pó. A criança demonstrou alguma passividade e olhar vago, ignorando as demais crianças.

No quinto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 2**, quando a criança se encontrava na sua sala de aula a realizar uma atividade de Matemática. Esta atividade consistia na realização de uma ficha – desenhar números, passando com o lápis por cima do tracejado dos mesmos - com o apoio de uma das professoras da UEEA. A professora foi dando indicações e, por vezes, pegou na mão da criança para explicar e incentivar a fazer, enquanto a criança desviava o olhar da ficha e parecia não estar a escutar. A criança foi realizando a atividade, sempre com a professora a segurar e a direcionar a sua mão, sendo visível a completa ausência de motivação ou energia, parando várias vezes e demonstrando um olhar bastante vago.

No sexto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 2**, quando a criança se encontrava na sua sala de aula, no momento antes de os seus colegas lhe cantarem os parabéns, pois este era o seu dia de anos. Esta vagueou pela sala enquanto a professora titular e a mãe colocavam o bolo em cima de uma mesa e as velas no mesmo, preparando uma pequena celebração. Todas as crianças da turma se encontravam junto à mesa onde iria ser colocado o bolo, exceto a criança. Esta aproximou-se, posteriormente, da mesa onde se encontrava o seu bolo e observou-o, por breves momentos. Permaneceu aí, enquanto os colegas, a professora e a mãe cantaram os parabéns.

Continuamente são apresentados, no Gráfico 8, os resultados obtidos no segundo dia de observações para preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança antes da intervenção.

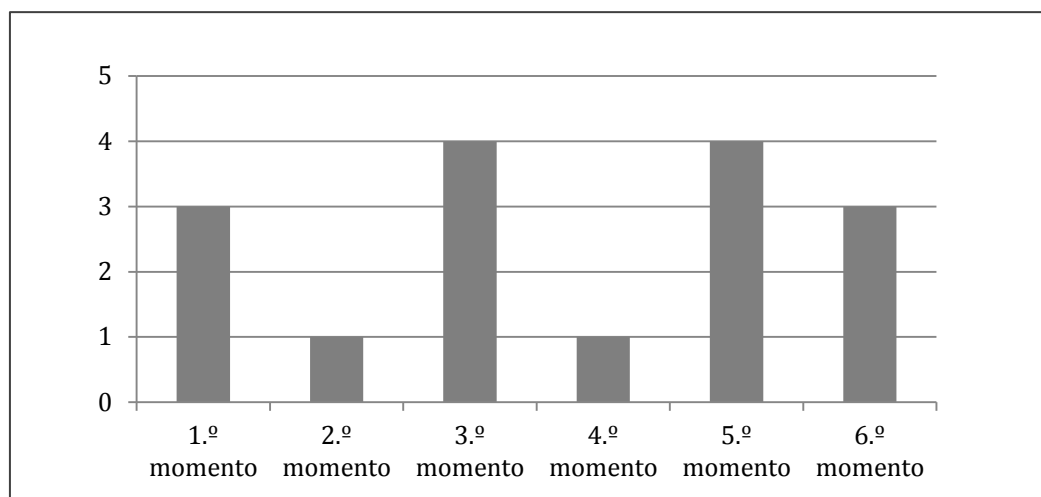


Gráfico 8 - Níveis de Envolvimento registados no segundo dia de observação antes da intervenção

No primeiro momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 3**, quando a criança se encontrava no pátio interior, no decorrer do intervalo do período da manhã. A criança encontrava-se junto a um colega da escola – e de outra turma – que se encontrava a jogar no seu computador Magalhães. A criança manteve-se concentrada no jogo que via no ecrã do computador do colega tentando, a determinado momento, jogar, mexendo nas teclas. O colega aborreceu-se e afastou-se com o computador, tendo a criança demonstrado algum desagrado e proferido algumas palavras impercetíveis. Esta afastou-se também, correndo e saltando depois pelo espaço.

No segundo momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava na sua sala de aula, junto da sua mesa de trabalho, sem qualquer atividade atribuída, apesar de os seus colegas se encontrarem a terminar um postal de Natal. A criança mordida uma tesoura, demonstrando um olhar bastante vago, como que absorta em pensamentos. A professora chamou a sua atenção, indicando que retirasse a tesoura da boca e guardasse a mesma. A criança largou a tesoura e vagueou pela sala, por entre as mesas e os colegas.

No terceiro momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 4**, quando a criança se encontrava no pátio interior, no decorrer da festa de Natal da escola. No momento do registo da observação, as assistentes operacionais da escola apresentavam a sua canção e atuação de Natal aos alunos e professores. Até este

momento, a criança havia passado a maior parte do tempo a vaguear pelo espaço, ignorando as atuações apresentadas pelas várias turmas. Mas quando foi iniciada a atuação das assistentes operacionais, a criança sentou-se num banco próximo das mesmas, aí permanecendo a observá-las e a escutá-las, aparentando estar bastante concentrada.

No quarto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava no pátio interior, durante o intervalo para o almoço, sentada num banco, junto a uma assistente operacional. A criança permanecia quieta, com o olhar vago, ignorando as demais crianças. A determinado momento levantou-se e dirigiu-se para a sua sala de aula, mas a porta encontrava-se fechada à chave. Afastou-se e vagueou pelo pátio, sozinha, demonstrando alguma passividade e falta de energia.

No quinto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 4**, quando a criança se encontrava na sua sala de aula a jogar no Magalhães, enquanto os seus colegas pintavam um desenho do Pai Natal. A criança mostrava-se concentrada naquilo que se encontrava a fazer, manipulando as teclas e o rato do computador. Tinha os auscultadores nos ouvidos, escutando os sons do jogo, falando sozinha, por vezes em inglês. A professora e os colegas movimentavam-se pela sala mas a criança aparentou não reparar, não retirando os olhos do ecrã por um momento.

No sexto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 3**, quando a criança se encontrava, agora, na UEEA, a trabalhar sozinha num dos computadores da mesma sala. Escrevia frases no software *Escrita com Símbolos*, com a ajuda de uma folha com símbolos que a professora lhe havia dado. A criança olhava para o ecrã e para a folha, como que comparando, à medida que ia desenvolvendo a atividade. Não aparentou incomodar-se ou distrair-se com as músicas de Natal vindas do pátio interior da escola nem com a breve troca de impressões entre a professora da UEEA e outras professoras da escola, no interior da UEEA. A professora sentou-se ao lado da criança e colocou questões sobre o trabalho, às quais esta respondeu com breves palavras. Apesar de demonstrar alguma concentração e desenvolvimento do trabalho, a criança não demonstrou energia ou particular satisfação no mesmo.

Apresentamos seguidamente um gráfico síntese de todos os níveis de Envolvimento registados ao longo dos dois dias de observação, antes da aplicação do projeto de intervenção:

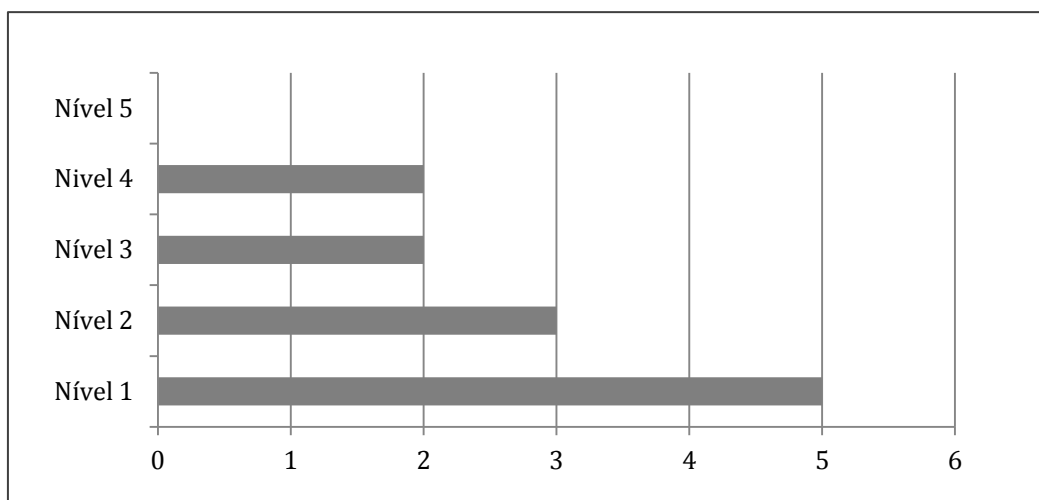


Gráfico 9 - Total de Níveis de Envolvimento registados antes da intervenção

Como é observado no Gráfico 9, relativo ao total de níveis de envolvimento verificados ao longo dos doze momentos de observações antes da aplicação do Projeto de Intervenção, foi verificado o nível 1 em cinco momentos, o nível 2 em três momentos, o nível 3 em dois momentos e o nível 4 também em dois momentos. A criança demonstrou, assim, um nível de envolvimento maioritariamente baixo e sem atividade, tendo manifestado apenas dois momentos de maior envolvimento, nos quais alcançou o nível 4 da Escala desenvolvida por Ferre Laevers.

Capítulo IV - Projeto de Intervenção

10. Projeto de Intervenção

O presente estudo de caso compreendeu a aplicação de um projeto de intervenção, estruturado no âmbito da área psicoeducativa, tendo em conta tanto as áreas fortes como as áreas fracas ou emergentes da criança, com o intuito de reforçar as primeiras e desenvolver as segundas.

Seguidamente são apresentados e analisados os vários processos da intervenção: procedimentos, alterações no horário escolar da criança, a construção do projeto de intervenção, as fases da intervenção e a síntese analítica da aplicação do Projeto.

10.1. Procedimentos

No mês de dezembro de 2012 foram realizadas as primeiras observações à criança em contexto escolar, com o intuito de compreender a integração desta na escola e na sua turma, sendo as observações apoiadas por Grelhas de Observação e pela Escala de Envolvimento da Criança, as quais foram preenchidas ao longo das observações.

Posteriormente, em janeiro de 2013 foi dado início à observação-participante, acompanhando a criança tanto na sua sala de aula como na UEEA, apoiando-a na realização das atividades propostas pelas suas professoras de ensino regular e de educação especial, respetivamente, com o intuito de compreender o seu nível de realização nas várias áreas e quais as suas maiores dificuldades na concretização das atividades. O Projeto de Intervenção foi, depois, construído com base no nível de realização da criança, bem como nas suas áreas fortes e áreas fracas. Já em meados do mês de fevereiro de 2013, e após uma análise realizada com a professora titular e com as professoras da UEEA, foi construído o Projeto de Intervenção, sendo dado início a uma intervenção na área da comunicação, a qual se estendeu até ao final do ano letivo, em junho de 2013. Nos últimos dias de aulas foram realizadas novas observações, com o suporte e preenchimento das Grelhas de Observação e da Escala de Envolvimento da Criança.

As sessões de observação-participante consistiram no apoio e acompanhamento, observação e interação gradual com a criança, tanto na sua sala de ensino regular como na UEEA, com o suporte das várias professoras, o qual foi diminuindo gradualmente ao longo do tempo. Estas sessões permitiram, através do contacto e da interação, o conhecimento e adaptação entre os vários intervenientes permitindo,

sobretudo, o desenvolvimento da confiança entre nós e a criança, essencial para uma interação mútua e um bom relacionamento. Ao longo das sessões de observação-participante foram realizadas atividades de Língua Portuguesa (aprendizagem do alfabeto) – maioritariamente na sua sala de aula – e atividades de cognição, competências académicas e motricidade fina (puzzles, sequências, lotos de adição) – realizadas na UEEA.

Por seu lado, as sessões de intervenção implicaram já autonomia no trabalho realizado com a criança nos vários contextos. Contudo, e uma vez que as sessões de intervenção coincidiam com horário destinado à área da Língua Portuguesa, e durante o qual a turma se encontrava a realizar a aprendizagem das letras do alfabeto, optou-se por um acompanhamento da criança nesta aprendizagem, ao longo das primeiras sessões de intervenção, uma vez que esta aprendizagem se encontrava já na reta final, considerando-se esta uma forma de integração e interação da criança com os seus colegas, tendo em atenção que as atividades eram realizadas na sua sala, juntamente com a sua turma. Assim que foi concluída a aprendizagem de todas as letras do alfabeto, foi dado início à intervenção, com o recurso a atividades construídas especificamente para a criança. Estas foram desenvolvidas na sua sala de ensino regular, na UEEA e na sala da Terapia da Fala.

10.2. Alterações no horário escolar da criança

Foram várias as alterações que o horário escolar da criança sofreu ao longo do ano letivo. O horário original (Figura 1), retirado do seu Programa Educativo Individual, compreendia a frequência da UEEA durante quatro tempos letivos¹⁵ distribuídos ao longo da semana, durante o período da manhã, e cinco tempos letivos de atividade letiva em contexto de sala de aula, com apoio direto por parte de uma das professoras da UEEA, distribuídos ao longo da semana, durante o período da tarde. O horário contemplava ainda dois tempos letivos seguidos de Psicomotricidade Aquática na manhã de quarta-feira, sendo os restantes dezanove tempos letivos referentes a atividade letiva em contexto de sala de aula, juntamente com a turma onde a criança se encontrava inserida, sem qualquer apoio individual adicional para além do apoio prestado por parte da professora titular de turma. Este horário escolar encontrou-se em vigor ao longo do 1.º Período do mesmo ano letivo durante o qual foi realizado o estudo.

15. Um tempo letivo equivale a 45 minutos

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09:00 - 09:45	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva
09:45 - 10:30	A. Letiva	UEEA	A. Letiva	UEEA	UEEA
10:30 - 11:00	Intervalo				
11:00 - 11:45	UEEA	A. Letiva	Psicomotricidade Aquática	A. Letiva	A. Letiva
11:45 - 12:30	A. Letiva	A. Letiva	Psicomotricidade Aquática	A. Letiva	A. Letiva
12:30 - 14:00	Almoço				
14:00 - 14:45	A. Letiva	A. Letiva a) ¹⁶	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva
14:45 - 15:30	A. Letiva	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva	A. Letiva

Figura 1 - Horário escolar original da criança

Por diversos motivos, o horário escolar da criança sofreu várias alterações no início do 2.º Período. O horário escolar definitivo (Figura 2), em vigor a partir do início do 2.º Período, passou a contemplar dois tempos letivos não seguidos de Terapia da Fala¹⁷: um dos tempos letivos substituiu um tempo letivo de Atividade Letiva em sala de aula, enquanto o outro tempo letivo sobrepôs-se à aula de Psicomotricidade Aquática, pelo que esta última passou a ser iniciada mais cedo, e de duração de apenas um tempo letivo. Já um dos tempos letivos em UEEA foi substituído por um tempo letivo de Atividade Letiva em contexto de sala de aula com acompanhamento por parte de uma das professoras da UEEA passando, assim, a contemplar três tempos letivos em UEEA. Ademais, e uma vez que a criança estava a manifestar uma adaptação mais lenta à escola do que aquela que inicialmente se previa, bem como um retrocesso global verificado no seu comportamento social, também a Atividade Letiva em contexto de sala de aula sofreu algumas alterações, passando o horário a contemplar dez tempos letivos de Atividade Letiva em contexto sala de aula com apoio individualizado e dez tempos de Atividade Letiva em contexto sala de aula sem apoio individualizado. Para além disso, o horário passou a contemplar, igualmente, quatro tempos letivos dedicados à intervenção a realizar com a criança, decididos em conjunto com os vários intervenientes, de forma a ser fixa, estabelecendo uma rotina, fundamental para a criança. Estes quatro tempos

16. a) Apoio direto em contexto sala de aula, por uma professora da UEEA.

17. Devido a sucessivos concursos sem sucesso para contratação de um Técnico de Terapia da Fala, o Agrupamento de Escolas não dispôs de Terapia da Fala ao longo do 1º Período

letivos foram divididos em dois blocos de 90 minutos cada, sendo um nas terças-feiras - das 11h às 12.30h - e o outro nas sextas-feiras, também das 11h às 12.30h.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09:00 - 09:45	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva
09:45 - 10:30	A. Letiva	UEEA	Psicomotricidade Aquática	UEEA	A. Letiva a) ¹⁸
10:30 - 11:00	Intervalo				
11:00 - 11:45	UEEA	A. Letiva b) ¹⁹	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva b)
11:45 - 12:30	A. Letiva	A. Letiva b)	Terapia Fala	Terapia Fala	A. Letiva b)
12:30 - 14:00	Almoço				
14:00 - 14:45	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva a)
14:45 - 15:30	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva

Figura 2 - Horário escolar definitivo da criança, após alterações

10.3. Construção do Projeto de Intervenção

Após uma reflexão, no seguimento das observações realizadas ao longo de várias sessões, e de uma reunião com a professora titular de turma e com as professoras da UEEA, foi construída uma lista com as áreas fortes e as áreas fracas da criança. Nas áreas fortes, nas quais a criança demonstra um maior nível de realização, foram incluídos os números, as quantidades, adições e a leitura, sendo possível verificar que a área da Matemática e dos números é uma área forte da criança, e a qual a motiva; por outro lado, nas áreas fracas, aquelas nas quais a criança demonstra um nível de realização menos satisfatório, foram incluídas a escrita, a oralidade, a compreensão de textos, a resolução de problemas, a motricidade fina, a socialização e regras. É, desta forma, possível observar duas áreas gerais menos fortes, relativas à comunicação e ao comportamento social, duas das três dificuldades distinguidas na *Tríade de Dificuldades* características em indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo. Apesar de a criança possuir já competências a nível da leitura e escrita, sabendo ler e escrever (em maiúscula) aquando da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino

18. a) Apoio direto em contexto sala de aula, por uma professora da UEEA.

19. b) Intervenção por parte da mestranda Joana Antunes

Básico – tendo inclusive adquirido sozinha o mecanismo da leitura (através da denominada Síndrome da Hiperlexia) - apresenta ainda algumas dificuldades e pouca motivação para a escrita à mão, manifestando também algumas dificuldades a nível da oralidade e da compreensão daquilo que lê. Ademais, verificou-se que a criança apresentava igualmente algumas dificuldades no cumprimento e interiorização de regras sociais e escolares.

Neste seguimento, o Projeto de Intervenção foi construído no sentido de atuar-se na área da comunicação, em particular na escrita, na oralidade e na interpretação e compreensão de frases e textos, atuando igualmente - pelas especificidades das atividades realizadas - na motricidade fina da criança. O Projeto de Intervenção foi desenvolvido ainda no sentido de atuar-se sobre a área da concentração e atenção, bem como sobre a área do comportamento social, através da interiorização de regras e modificação de alguns comportamentos. A intervenção contemplou a realização de variadas atividades fundamentadas em Lima (2010) e em Troncoso & Cerro (2004), as quais implicaram a leitura de frases e pequenos textos e interpretação dos mesmos, exploração de cartões com sílabas e palavras, manipulação de plasticina, uso do lápis de carvão, de lápis de cor e da tesoura, bem como do seu computador pessoal Magalhães, no qual a criança explorou palavras, frases e pequenos textos, através de atividades de cópia, de ditado e de completamento de frases, com ou sem palavras dadas.

Seguidamente são identificadas as áreas principal e secundárias que pretendemos desenvolver, de acordo com os objetivos do Projeto de Intervenção:

Áreas

› Área principal

- Comunicação

› Área secundárias

- Motricidade Fina
- Cognição
- Competências Académicas
- Atenção / Concentração
- Comportamento Social

Objetivos

› Comunicação

- Promover a linguagem recetiva e a linguagem expressiva;
- Promover a compreensão de ordens/pedidos simples;
- Promover a capacidade de dar o objeto solicitado;
- Promover a oralidade;
- Promover a compreensão da leitura;
- Promover a escrita à mão;
- Promover a escrita no computador;

› Motricidade Fina

- Melhorar a capacidade para agarrar;
- Melhorar a apreensão de objetos;
- Desenhar traços na horizontal, vertical e diagonal (grafismos);

› Cognição

- Promover a compreensão de noções (cores, tamanhos, padrão, associações, categorias, figuras geométricas);

› Competências Académicas

- Promover a leitura;
- Promover a escrita;

› Atenção/ Concentração

- Aumentar o tempo de concentração durante as atividades;
- Diminuir a tendência para a distração perante outros estímulos;

› Comportamento Social

- Aumentar a quantidade de regras sociais interiorizadas e estimular o cumprimento das mesmas;
- Fomentar a capacidade de permanecer sentada na cadeira durante as atividades;
- Diminuir comportamentos estereotipados;
- Diminuir comportamentos obsessivos/compulsivos;
- Diminuir o descontrolo emocional;

- Aumentar a tolerância à frustração.

Atividades

- Ler frases e pequenos textos;
- Copiar frases e/ou pequenos textos no computador (*Escrita com Símbolos*);
- Realizar atividades de grafismos;
- Copiar pequenas frases à mão;
- Ilustrar palavras;
- Associar palavras a imagens/imagens a palavras;
- Responder a questões simples sobre frases ou textos lidos;

Estratégias

- Ambiente estruturado, suporte visual, imitação, associação, seleção, classificação, nomeação, generalização, divisão de tarefas;

Materiais

- Lápis de carvão e de cor, canetas de feltro, borracha, plasticina, tesoura
- Materiais construídos (fichas, cartões, livro)
- Computador
- *Software Escrita com Símbolos*

Avaliação

A avaliação será realizada através da observação e respetivos registos em notas de campo efetuados ao longo das sessões e da aplicação de Grelhas de Observação e da Escala de Envolvimento da Criança no início e no fim da intervenção.

Apresentamos, em seguida, um quadro onde é organizado, de forma sintética, o Projeto de Intervenção, sendo identificados objetivos, atividades, estratégias, materiais e formas de avaliação.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

ÁREA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS	AValiação
<u>Área principal:</u> - Comunicação <u>Áreas secundárias:</u> - Motricidade fina - Cognição - Competências académicas	- Promover a oralidade; - Promover a compreensão da leitura; - Promover a escrita à mão; - Promover a escrita no computador; - Melhorar a capacidade para agarrar; - Melhorar a apreensão de objetos; - Desenhar traços na horizontal, vertical e diagonal; - Promover a compreensão de noções; - Promover a leitura; - Promover a escrita.	- Ler frases e pequenos textos; - Copiar frases e/ou pequenos textos no computador (<i>Escrita com Símbolos</i>); - Realizar atividades de grafismos; - Copiar pequenas frases à mão; - Ilustrar palavras; - Associar palavras a imagens/imagens a palavras; - Responder a questões simples sobre frases ou textos lidos;	- Ambiente estruturado - Suporte visual - Imitação - Associação - Seleção - Classificação - Nomeação - Generalização - Divisão de tarefas	- Lápis de carvão e de cor, canetas, borracha, plasticina, tesoura; - Suporte visual: materiais construídos. - Computador: <i>Software Escrita com Símbolos</i> ;	- Avaliação realizada através da observação e respetivos registos em Notas de Campo efetuados ao longo das sessões e da aplicação de Grelhas de Observação e da Escala de Envolvimento da Criança no início e no fim da intervenção.
- Atenção/Concentração* - Comportamento social*	- Aumentar o tempo de concentração durante as atividades; - Diminuir a tendência para a distração perante outros estímulos; - Diminuir o tempo de isolamento; - Aumentar a quantidade de regras sociais interiorizadas e estimular o cumprimento das mesmas; - Fomentar a capacidade de permanência na cadeira durante as atividades; - Diminuir comportamentos estereotipados; - Diminuir comportamentos obsessivos/compulsivos.				

*As áreas da atenção/concentração e do comportamento social estarão implícitas no desenvolvimento das áreas da comunicação, da cognição e das competências académicas

Como referido anteriormente, as atividades realizadas foram baseadas em Lima (2012) e Troncoso e Cerro (2004), as quais permitiram “integrar aspectos manipulativos, cognitivos, linguísticos, de orientação espacial, de coordenação visual e manual, de direccionalidade do olhar e do traço”, desenvolvendo capacidades *perceptivo-discriminatórias* por meio “de *associação*, de *selecção*, de *classificação*, de *nomeação* e de *generalização*” (Troncoso e Cerro, 2004:38):

- › **Associação** – também denominada de emparelhamento; ocorre o agrupamento de objetos ou imagens iguais ou com características comuns; esta implica discriminação visual e mental bem como abstração, podendo ser realizada por meio de agrupamento físico (por cima ou ao lado uns dos outros, dentro de um recipiente), de linhas traçadas ou de verbalização.
- › **Seleção** – ocorre a eleição do objeto indicado, a qual pode ser realizada através de uma ação que evidencie o mesmo (apontar, pegar, riscar, entre outros).
- › **Classificação** – ocorre a seleção, associação e agrupamento de diversos objetos que pertencem ao mesmo grupo ou que apresentam características comuns.
- › **Nomeação** – ocorre a denominação de objetos e das “propriedades, características e posições espaciais” destes (Troncoso e Cerro, 2004:47).
- › **Generalização** – ocorre a aplicação dos conhecimentos apreendidos em contextos e situações diferentes daqueles em que foram inicialmente assimilados.

10.4. Fases do Projeto de Intervenção

Foi construído um calendário da intervenção (Apêndice J) no qual é apresentada uma breve descrição de cada uma das sessões realizadas com a criança. Como é possível verificar no mesmo, o estudo teve uma duração de seis meses, tendo começado no mês de dezembro de 2012 e terminado no mês de junho de 2013, contando com um total de trinta e cinco sessões de trabalho com a criança. Esta intervenção foi constituída por quatro fases:

› **Primeira fase** – Constituída pelas observações não-participante realizadas no sentido de avaliar a criança numa fase anterior à aplicação do Projeto de Intervenção. Decorreu nos dias 11 e 14 de dezembro de 2012, sendo as observações realizadas ao longo de todo o dia, durante os dois dias, de forma a incluir tanto momentos do período da manhã como momentos do período da tarde, tendo sido apoiadas por Grelhas de Observação previamente construídas e pela Escala de Envolvimento da Criança.

Ambas as observações decorreram na última semana de aulas do 1.º Período, ocorrendo a primeira observação no dia de aniversário da criança e a segunda observação no dia da festa de Natal da escola. Durante estes dois dias de observações foi possível verificar que a criança se mantinha afastada das outras pessoas na maior parte do tempo, especialmente das outras crianças. Esta não as procurava nem parecia interessada nas suas brincadeiras, exceto quando estas tinham consigo algum objeto que chamava à atenção da criança; nestes momentos, procurava aproximar-se do objeto para o observar melhor ou mesmo tocar, o que por vezes aborrecia as outras crianças.

Na sua sala de aula, a criança demonstrou pouca motivação e adesão às atividades propostas pela professora titular, mesmo quando estas eram de natureza mais prática – tais como pintar, recortar e construir puzzles – tendo, no entanto, demonstrado maior interesse e alguns pequenos progressos quando alguém se encontrava ao seu lado, a incentivar a realização do trabalho através de um apoio individualizado; isto foi visível nos vários momentos em que nos deslocámos à sua mesa para retirar a tesoura ou a cola da sua boca ou apenas para a incentivar à realização da atividade. A criança evidenciou um maior interesse e contentamento em atividades realizadas no seu computador Magalhães, demonstrando gosto em explorar programas e em ouvir a leitura de palavras, por exemplo, no *software Escrita com Símbolos*. Houve, também, momentos em que a criança não teve atividades propostas para realizar, permanecendo no seu lugar entretida com material escolar, como uma tesoura, por exemplo, ou vagueando pela sala, por entre as mesas dos seus colegas. Já nas pausas letivas – ou intervalos - a criança manteve-se isolada em alguns momentos ou perto de uma assistente operacional em outros momentos, não interagindo com as demais crianças, nem manifestando interesse nestas ou nas suas brincadeiras, demonstrando sempre um olhar vago e distante.

› **Segunda fase** – Constituída pela observação-participante, realizada no sentido de conhecer a criança, bem como de ganhar a confiança desta. No decorrer desta fase foi efetuado um apoio individualizado à criança em contexto de sala de aula e de UEEA, realizando com aquela as atividades propostas pelas várias professoras. Decorreu de 15 de janeiro a 15 de fevereiro de 2013.

As sessões de observação-participante realizadas nesta fase obedeceram a um horário previamente estipulado – das 11h às 12.30h, todas as terças e sextas-feiras. Ao longo das mesmas houve a intenção de aumentar, gradualmente, a interação com a criança, de forma a conhecermo-nos mutuamente, para que aquela nos aceitasse no seu espaço. Também estas sessões tiveram o propósito de, ao contactar e conhecer a criança, compreender quais as áreas fortes e áreas fracas desta, procurando construir o Projeto de Intervenção a aplicar na terceira fase. Por seu lado, ao longo desta fase, os vários elementos envolvidos foram afastando-se, gradualmente, concedendo uma maior autonomia e espaço na nossa interação com a criança.

Ao longo das sessões de observação-participante, que tiveram lugar tanto na sala de aula da criança como na UEEA, foram realizadas atividades que procuraram estimular e desenvolver a cognição, competências académicas e motricidade fina, através de atividades de Língua Portuguesa (aprender o alfabeto, ler pequenos textos, responder a questões sobre os mesmos, copiar palavras ou frases no computador), realização de desenhos, puzzles, placas e sequências com picos ou enfiamentos, lotos de adição, lotos de figuras geométricas, capas de categorias, ver vídeos na zona de brincar da UEEA juntamente com os colegas da Unidade, entre outros.

Durante esta fase, a criança manifestou inúmeras vezes a sua recusa em realizar as atividades solicitadas pelas professoras, particularmente quando se encontrava na sua sala de aula, sendo este comportamento menos frequente na UEEA. Foram diversas as vezes em que a professora titular se deslocou à UEEA para solicitar a uma das professoras que fosse à sala de aula buscar a criança ou nos foi solicitado que levássemos a criança para a mesma Unidade, por esta apresentar comportamentos disruptivos que perturbavam o correto funcionamento da aula, tais como agitação, incapacidade de se manter sentada na sua cadeira durante alguns momentos, gritos, gargalhadas, produção de ruídos com objetos (como bater com as portas ou atirar a cadeira ao chão), pretendendo, desta forma, acalmar e serenar o ambiente na sala de aula e poder prosseguir com a aula para as restantes crianças. No início do mês de fevereiro foi referido por uma das professoras da UEEA que a criança havia começado a ser medicada diariamente, sete dias por semana – até então, a criança era medicada apenas durante a semana, sendo a toma suspensa durante o fim de semana, segundo foi também referido pelas várias professoras, o que poderá ter contribuído de forma significativa para um comportamento mais calmo verificado nos meses seguintes.

› **Terceira fase** – Constituída pela aplicação do Projeto de Intervenção. Decorreu entre 19 de fevereiro e 11 de junho de 2013.

Esta fase foi dividida em duas sub-fases: a primeira decorreu entre o dia 19 de fevereiro e o dia 9 de abril de 2013, na qual foi efetuado um acompanhamento e apoio da criança na aprendizagem do alfabeto, juntamente com a sua turma, uma vez que se encontravam já a aprender as últimas letras, completando, assim, esse ciclo, além de se ter manifestado uma forma de integração da criança, já que esta aprendizagem era realizada na sua sala de aula, tendo a criança a oportunidade de participar com os seus colegas. Ademais, houve sempre a preocupação de incentivar e desenvolver a comunicação na criança no âmbito das atividades desenvolvidas. Esta fase diferenciou-se da anterior na medida em que havia sido concedida agora uma (quase) completa autonomia para trabalhar com a criança, delegando-lhe liberdade para decidir as atividades a realizar, bem como onde e como as realizar. Durante a aprendizagem das letras, a criança leu, por vezes na sua sala e em voz alta para os seus colegas, textos relacionados com cada uma das letras em questão, completou atividades relativas às mesmas – por vezes do seu livro, noutras vezes, atividades por

nós apresentadas – e copiou no *software Escrita com Símbolos* textos relativos às letras que se encontravam a explorar.

Após a conclusão da primeira sub-fase, foi dado início à segunda sub-fase, a qual decorreu entre o dia 12 de abril e o dia 11 de junho de 2013. Nesta, foram realizadas atividades várias no âmbito da comunicação, nomeadamente atividades de traçar linhas, ligar palavras-imagens, identificar palavras, ligar sílabas, completar palavras, completar frases com e sem palavras dadas, ilustrar palavras e frases, construir um livro relativo a si mesmo, bem como de recurso ao *software Escrita com Símbolos*. Foram ainda realizadas outras atividades um tanto lúdicas no sentido de estimular a motricidade fina da criança, nomeadamente atividades com plasticina ou atividades de recurso a picos, tais como aquelas já trabalhadas durante a segunda fase.

Ao longo deste estudo houve, também, sessões que não puderam ser realizadas, por motivos vários: saúde da criança (e consequente ausência na escola), feriados nacionais ou municipais, realização de outras atividades que os professores haviam estipulado para o grupo-turma ou o grupo-UEEA e as quais se sobrepunham às sessões, tais como Fichas de Avaliação, atividades de Expressão Plástica em grupo na UEEA, ou mesmo comemorações várias.

› **Quarta fase** – Constituída pelas observações não-participante realizadas no sentido de avaliar a criança numa fase após a aplicação do Projeto de Intervenção. Decorreu no final do 3.º Período, nos dias 6 e 13 de junho de 2013, ao longo de todo o dia, de forma a serem incluídos tanto momentos do período da manhã como do período da tarde. À semelhança do que havia sucedido nas observações do início do estudo, também estas observações foram apoiadas por Grelhas de Observação e pela Escala de Envolvimento da Criança.

10.5. Síntese analítica da aplicação do Projeto de Intervenção

O Projeto de Intervenção aplicado neste estudo teve o intuito de intervir na área da comunicação, procurando desenvolver competências comunicativas na criança. Este Projeto foi repartido e realizado em sessões de noventa minutos cada, duas vezes por semana, sessões estas registadas através de notas de campo detalhadas.

Seguidamente é apresentada uma síntese analítica da aplicação do Projeto de Intervenção e das notas de campo efetuadas ao longo da mesma, as quais podem ser consultadas na íntegra em apêndice (Apêndice K). Esta síntese será ainda ilustrada com algumas imagens (fotografias e digitalização de atividades) do trabalho realizado pela criança ao longo da intervenção; as imagens podem ser consultadas na íntegra em apêndice (Apêndice L).

Entre a **1.ª e a 9.ª sessões** foram realizadas atividades várias com a criança, em âmbito de sala de aula e de UEEA. Estas atividades abrangeram variadas áreas, nomeadamente, a cognição, a comunicação, a motricidade e competências académicas, no sentido de compreender quais as áreas fortes e fracas da criança, para que pudesse ser construído o Projeto de Intervenção.

1.ª Sessão - decorrida no dia 15 de janeiro de 2013. Nesta sessão foi dado o início à observação-participante. A criança explorou a letra *v* juntamente com a sua turma, lendo o texto alusivo à mesma letra apresentado no seu livro escolar e realizando alguns exercícios presentes no mesmo. Por fim, a criança ilustrou, numa folha, alguns elementos presentes no texto. No decorrer desta sessão e já após a realização da ilustração, a professora pediu a uma das professoras da UEEA que levasse a criança para a mesma Unidade, devido ao comportamento um tanto disruptivo que adotou pouco antes do fim da aula.

2.ª Sessão - decorrida no dia 18 de janeiro de 2013. Nesta sessão, a criança foi levada para a UEEA, onde deveria ter realizado algumas atividades relativas a lotos de figuras geométricas. Contudo, aquela encontrava-se, neste dia, um tanto cansada por ter levado uma vacina no dia anterior e não ter dormido muito durante a noite, pelo que rejeitou as várias propostas de trabalho feitas pela professora da UEEA. Após breves birras e de ter atirado com algum material de trabalho para o chão, foi-lhe dada indicação para se juntar aos seus colegas na zona de brincar, a fim de ver o filme que aqueles se encontravam a ver.

3.ª Sessão - decorrida no dia 22 de janeiro de 2013. Nesta sessão foi explorada a letra *n*, através de um texto presente no livro da criança, acerca do Nicolau e das nuvens. A criança recusou ler o texto que a professora titular havia solicitado que lesse. Após o nosso apoio, a criança acabou por ler o texto, ainda que fosse audível apenas por nós. A professora entregou-lhe uma folha de papel em branco, pedindo-lhe que ilustrasse o Nicolau e a nuvem, mas a criança recusou o trabalho proposto, de tal forma, que a professora solicitou a uma das professoras da UEEA que fosse buscar a criança à sala e a levasse para a Unidade, por se encontrar a perturbar a aula. A criança foi então encaminhada para a UEEA, onde demonstrou estar bastante mais calma e cooperante, tendo realizado algumas atividades no seu lugar de trabalho individual sem discordar ou desobedecer.

4.ª Sessão - decorrida no dia 25 de janeiro de 2013. Nesta sessão foi explorada a letra *r*, através do texto alusivo à referida letra no seu livro. A professora solicitou à criança que lesse o mesmo texto, sobre o Romeu e o relógio, tendo acedido um tanto contrariada e apenas depois de vários pedidos. Após a leitura, a criança ilustrou o

Romeu e o relógio, a pedido da professora, demonstrando novamente alguma relutância. De seguida, deslocamo-nos para a UEEA com a criança, onde esta realizou algumas atividades de placas de adições e lotos de figuras geométricas (Figuras 3 e 4), manipulação de picos e puzzles. As últimas atividades foram realizadas com bastante gosto e interesse, tendo sido utilizada, inclusive, como “moeda de troca” para que a criança terminasse as outras atividades propostas. Após terminar as mesmas, a criança juntou-se aos seus colegas da UEEA na zona de brincar, onde assistiu a um filme.



Figura 3 - Placa de adição com dominó

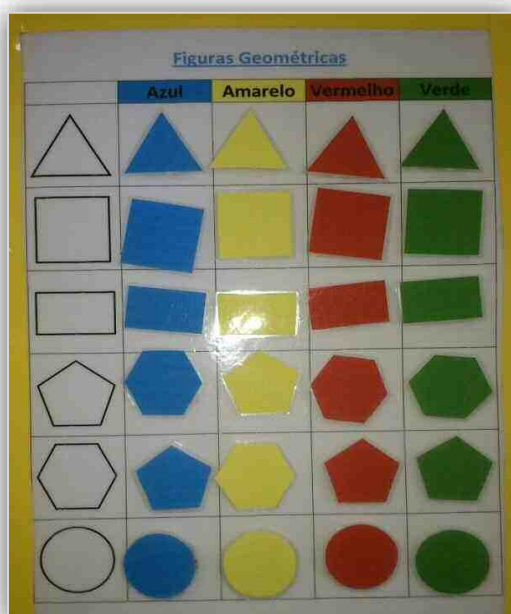


Figura 4 - Loto de figuras geométricas

5.^a Sessão - decorrida no dia 29 de janeiro de 2013. Nesta sessão começámos por ir buscar a criança à sala desta, levando-a para a UEEA. Já na Unidade, a criança sentou-se no seu local de trabalho individual, onde realizou algumas atividades: lote de figuras geométricas, placa de adição, manipulação de picos, entre outras. Ao longo destas atividades, a criança falou sozinha, tanto em português como em inglês, cuspiu para os objetos, riscou a mesa com lápis, atirou peças para o chão, produziu sons vários com a boca e brincou com as peças como se estas fossem cavalinhos de brincar, demonstrando uma certa agitação e distração. Após a realização destas atividades, a professora da UEEA entregou uma ficha à criança, que esta concluiu, tendo ainda colorido algumas imagens na mesma. Por fim, a criança foi assistir a um filme na zona de brincar, após solicitação da sua parte.

6.^a Sessão - decorrida no dia 1 de fevereiro de 2013. Nesta sessão levámos novamente a criança para a UEEA. Antes, na sua sala, a criança encontrava-se sozinha no seu lugar, sem atividade atribuída ou qualquer apoio. Apesar de ter corrido e saltado no caminho para a UEEA, a criança sossegou assim que entrou na Unidade. Já no seu lugar de trabalho individual, a criança concluiu um puzzle, recusando-se depois, a realizar sequências com enfiamentos num fio, ficando um tanto agitada. A pedido da professora da UEEA, a criança foi colocar o CD da sua eleição no leitor de CD, tendo acalmado. Novamente no seu lugar, a criança concluiu novas atividades, com agrado e facilidade: concluir sequências com picos coloridos e colocar picos nos cogumelos (Figuras 5 e 6). Quando terminou, a professora indicou à criança para ir ver um filme na zona de brincar. Contudo, a professora disse à criança que mais tarde iriam trabalhar no computador, o que destabilizou e distraiu a criança, a qual deixou de se interessar pelo filme, pedindo à professora para realizarem a atividade no computador naquele momento.



Figura 5 - Tabuleiro de picos



Figura 6 - Placas de picos

7.^a Sessão - decorrida no dia 5 de fevereiro de 2013. Nesta sessão foi explorada a letra *q*, através de um texto no livro da criança, sobre o Quico, o queque e o queijo. A criança leu o texto, após bastante insistência por parte da sua professora, mas já não realizou os exercícios que se encontravam no livro sobre a mesma letra, tendo demonstrado bastante agitação e recusa, através de gritos bem como batendo com o livro. A professora acabaria por solicitar que levássemos a criança para a UEEA. Na Unidade, a criança acalmou, tendo dirigindo-se de imediato para o seu lugar, em silêncio. Aí, realizou algumas atividades, sempre em sossego: sequências de cores e de tamanhos com picos, e manipulação de picos. Após estas atividades, a criança foi para a zona de brincar ver televisão.

8.^a Sessão - decorrida no dia 8 de fevereiro de 2013. Nesta sessão foi realizada a festa de Carnaval da escola. As crianças encontravam-se mascaradas e a brincar no pátio interior. Foi apresentada, no ginásio da escola, uma peça de teatro, durante a qual a criança demonstrou mais interesse e preocupação com a peruca de palhaço que ostentava nesse dia. Quando o teatro terminou, a criança e a sua turma foram para a sua sala de aula, onde construíram um quebra-cabeças alusivo ao Carnaval. Este foi pintado, recortado e colado numa cartolina, à medida que se ia solucionando. Com o nosso apoio, a criança realizou a mesma atividade que os seus colegas: pintou, recortou e colou o desenho (embora não tenha concluído a última etapa, por falta de tempo). Quando se aproximou o intervalo para almoço, a criança arrumou o material e lavou as mãos, a nosso pedido e com o nosso auxílio, no lavatório da sala.

9.ª Sessão - decorrida no dia 15 de fevereiro de 2013. Nesta sessão a criança encontrava-se na UEEA a fazer expressões faciais variadas a pedido de uma das professoras, que as fotografava. Após este momento, a criança fez algumas atividades com manipulação de picos, até ao momento em que o seu humor se alterou, recusando-se a continuar o trabalho, deixando de lado a boa disposição e cooperação. Após a professora auxiliar a criança na atividade, para que pudesse terminar o trabalho, a criança foi para a zona de brincar ver um filme.

Ao longo destas nove sessões de observação-participante, foi possível observar alguns factos e situações: por um lado, a criança geralmente apresentava um comportamento mais agitado bem como uma atitude mais reativa e de reprovação quando se encontrava na sua sala de aula. A criança não costumava ter atividades atribuídas, além daquelas atribuídas também às restantes crianças da sua turma, não existindo uma adaptação dos materiais às suas necessidades ou um apoio individualizado, para além daquele que era atribuído, conforme é possível verificar no seu horário (Figura 2); por outro lado, na UEEA, a criança demonstrava um comportamento bastante mais sereno, dirigindo-se e sentando-se no seu local de trabalho individual assim que entrava na Unidade, sem que fosse necessário dar-lhe indicações nesse sentido; para além disso, a criança aceitava mais facilmente as atividades propostas na UEEA, sendo bastante menos frequentes as reações negativas, de rejeição e de discórdia.

Ademais, ainda ao longo destas nove sessões foi possível acompanhar e conhecer um pouco a criança, observando as áreas e atividades da sua preferência, as áreas e atividades de que menos gostava, aquelas nas quais demonstrava mais desembaraço e aquelas nas quais demonstrava mais dificuldades, possibilitando ainda conhecer outras características da criança, como a sua forma de ser, de estar, de trabalhar, bem como alguns dos seus tiques e maneirismos. Esta interação com a criança e uma reunião com as várias professoras (titular e da UEEA) culminaram na construção de um Projeto de Intervenção na área da comunicação, pelas várias dificuldades verificadas nesta área ao longo das sessões de observação-participante. Além disso, procurou-se, com o mesmo Projeto, intervir igualmente sobre outras áreas nas quais a criança demonstrou algumas fragilidades, nomeadamente, a motricidade fina, cognição e competências académicas – distinguidas no Projeto como áreas secundárias - bem como a atenção, concentração e comportamento social.

Entre a **10.^a e a 35.^a sessões** procedeu-se à aplicação do Projeto de Intervenção. Este decorreu na sala de aula da criança, na UEEA e na sala da Terapia da Fala. Como foi já referido anteriormente, numa primeira fase procurou-se acompanhar e intervir na comunicação, ao mesmo tempo que a criança se encontrava a concluir a aprendizagem das letras do alfabeto juntamente com a sua turma. Nesta fase, procurou-se recorrer ao computador e aos textos presentes no livro de Língua Portuguesa da criança, uma vez que esta não apreciava a utilização de outros textos. Após a conclusão desta aprendizagem, e numa segunda fase do Projeto de Intervenção, procurou-se intervir de uma forma global, sem ter como ponto de referência uma letra do alfabeto. Já nesta fase foram construídos materiais vários, havendo uma maior liberdade na escolha dos mesmos bem como das atividades a desenvolver. Foram construídas fichas, cartões e mesmo um livro e foram desenvolvidas atividades curtas e variadas, de forma a captar o interesse na criança, evitando que se enfadasse: ligar sílabas, palavras ou imagens, completar palavras e frases, ilustrar palavras e frases, traçar linhas, cruzeiros e círculos, escrever à mão e no *software Escrita com Símbolos*, interpretar frases, identificar palavras em conjuntos, entre outras. Estas atividades possibilitaram ainda a manipulação de lápis, canetas, folhas, cartões, plasticina, computador e *software Escrita com Símbolos*.

10.^a Sessão - decorrida no dia 19 de fevereiro de 2013. Nesta sessão foi dado o início à aplicação do Projeto de Intervenção. Foi explorada a letra *b*, na UEEA, tendo sido utilizado o computador da criança e o *software Escrita com Símbolos*, aos quais aquela recorreu para copiar o texto que se encontrava no seu livro de Língua Portuguesa sobre a mesma letra e o balão da Beatriz (Figura 7). Ocorreu um breve percalço no decorrer desta atividade, pois a determinado momento criança distraiu-se bastante com o som do programa, pelo que houve a necessidade de intervir após várias advertências, deixando a criança alterada. Esta acabaria por acalmar, retomar e finalizar o trabalho solicitado. Quando terminou a cópia, guardou o trabalho numa pasta no computador e foi para a zona de brincar ver um filme.

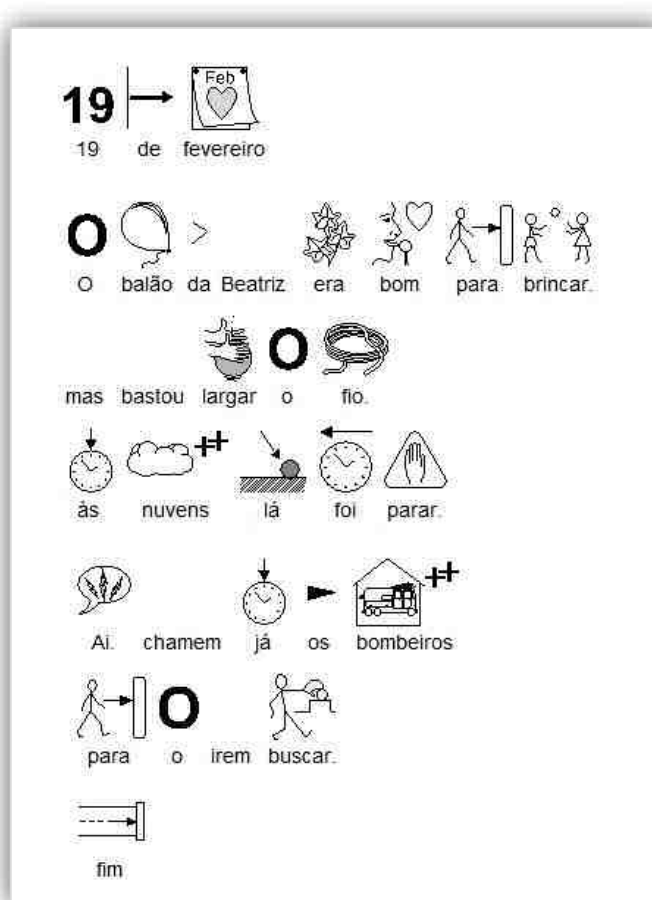


Figura 7 - Letra B no *software Escrita com Símbolos*

11.ª Sessão - decorrida no dia 22 de fevereiro de 2013. Nesta sessão foi explorada a letra *g*, na sala de aula da criança. Com o computador e o *software Escrita com Símbolos*, a criança copiou o texto que se encontrava no seu livro acerca da mesma letra. Contudo, quando terminou a cópia, a criança apagou tudo o que tinha feito. Após uma advertência, a criança iniciou a cópia novamente, demonstrando alguma agitação e dificuldade em se manter sentada e sossegada, tendo acabado por apagar tudo novamente após ter copiado uma parte. O intervalo para almoço chegou e a criança foi almoçar. As atividades planeadas para este dia acabariam por transitar para a sessão seguinte.

12.ª Sessão - decorrida no dia 26 de fevereiro de 2013. Nesta sessão foi dado seguimento ao estudo da letra *g*, com a conclusão do trabalho iniciado na sessão anterior. A sessão decorreu na UEEA, onde a criança copiou no computador o texto

que apagou sucessivamente na sessão anterior. Esta demonstrou estar neste dia bastante mais sossegada e concentrada no seu lugar de trabalho individual. A criança levou algum tempo a completar a cópia, manifestando muitos tiques ao longo do trabalho, mas concluiu o mesmo, embora não tenha remanescido tempo suficiente para a realização de outras atividades previstas para esta sessão.

13.^a Sessão - decorrida no dia 5 de março de 2013. Nesta sessão, decorrida na UEEA, foi explorada a letra *j*, tendo a criança copiado um texto alusivo à referida letra, sobre a Joana e as joaninhas, baseado no texto presente no seu livro de Língua Portuguesa. A imagem que acompanhava o texto foi também retirada do seu livro. Enquanto copiou o texto, a criança manteve os auscultadores nos ouvidos, escutando a voz do *software Escrita com Símbolos*, que vocalizava aquilo que era escrito. A criança concluiu corretamente ainda duas outras atividades que acompanhavam o texto: copiar duas frases à mão e ilustrar duas palavras (Figura 8). Por fim, a criança construiu um quebra-cabeças a pedido da professora da UEEA. É pertinente referir que a criança manifestou bastantes tiques (piscando o olho e fazendo sons repetitivos com a boca e movimentos repetitivos com a cabeça) ao longo da realização do trabalho.



Figura 8 - Parte de uma atividade: letra J

14.^a Sessão - decorrida no dia 8 de março de 2013. Nesta sessão a professora titular realizou uma ficha de avaliação, pelo que solicitou que neste dia fosse oferecido apoio à criança na realização da mesma. Contudo, quando chegámos à sala, a criança encontrava-se no seu lugar, sozinha e sem trabalho atribuído, tendo sido referido pela professora que uma das professoras da UEEA já havia estado a tentar apoiar a criança na realização da ficha, mas sem sucesso. Procurámos, no entanto, tentar motivar a criança para a realização da ficha. Assim, solicitámos que realizasse alguns dos exercícios presentes na ficha: leitura e ilustração de palavras e sopa de letras. A professora deu por terminada a ficha de avaliação e distribuiu pelos alunos um desenho alusivo à primavera, com flores e borboletas. A criança coloriu uma borboleta com lápis cor-de-rosa.

15.^a Sessão - decorrida no dia 12 de março de 2013. Nesta sessão não foi possível desenvolver trabalho com a criança uma vez que esta se encontrava na UEEA a construir um cestinho de Páscoa, juntamente com os restantes colegas que frequentam a mesma Unidade. A criança pintou e recortou um cestinho com um coelho e ovos impressos numa folha, quase sempre autonomamente, tendo sido auxiliada pelas professoras no recorte da cabeça do coelho. A colagem dos cestinhos foi feita posteriormente pelas professoras. Depois de terminar o recorte, a criança realizou, após solicitação por parte de uma das professoras da UEEA, algumas sequências com picos de cores e tamanhos diferentes até tocar a campainha para o intervalo para almoço.

16.^a Sessão - decorrida no dia 15 de março de 2013. Nesta sessão foi explorada a letra s, através do texto sobre a Sofia e as bolas de sabão, na sala de aula da criança. A criança leu o texto a pedido da sua professora mas recusou-se a completar os exercícios que acompanhavam o mesmo texto e os quais deveria completar, de acordo com as indicações da professora. Perante a insistência na sua recusa, solicitámos à criança que copiasse o texto no *software Escrita com Símbolos* no computador. A criança acedeu mas continuou a demonstrar um comportamento um tanto agitado, tendo alguma dificuldade em manter-se sentada e sossegada: sentou-se de joelhos na cadeira, levantou-se, deitou-se no chão e gritou por diversas vezes. No fim da sessão, a criança tinha copiado apenas metade do texto, o qual guardou no computador (Figura 9). Aquela foi, então, autorizada a sair da sala, após demonstrar uma grande agitação e ansiedade com o seu almoço.

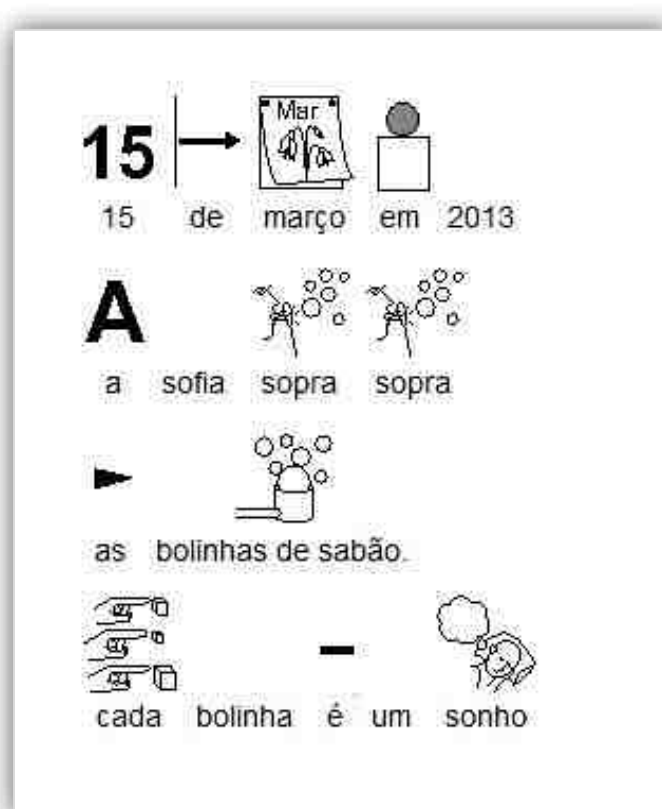


Figura 9 - Letra S no software *Escrita com Símbolos*

17.ª Sessão - decorrida no dia 2 de abril de 2013. Nesta sessão foi comemorado o Dia Mundial da Consciencialização do Autismo. Todos os professores vestiram uma camisola azul – a cor que simboliza o Autismo – tendo sido realizada uma sessão de consciencialização do Autismo no auditório da Escola Sede do Agrupamento para todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sessão foi dinamizada pela mãe de uma criança com PEA.

18.ª Sessão - decorrida no dia 5 de abril de 2013. Nesta sessão foi explorada a letra z. A sessão decorreu na UEEA, onde foi solicitado à criança que concluísse uma ficha alusiva à mesma letra. A ficha era constituída por um texto sobre o Zeca, a Zita, a zebra e outros animais do Jardim Zoológico, o qual a criança copiou no computador, no software *Escrita com Símbolos* (Figura 10), após a nossa indicação, manifestando alguns tiques e gritinhos. Posteriormente concluiu outra atividade presente na ficha: copiou à mão os quatro nomes de animais indicados. A terceira e última atividade, na qual a criança deveria ilustrar os nomes copiados, não foi concretizada, uma vez que a aquela demonstrou o seu desagrado e recusa, tendo riscado a folha, a mesa e o

armário, referindo querer almoçar. Dialogámos, então, um pouco com a criança acerca das atividades realizadas nesse dia até tocar para o intervalo.

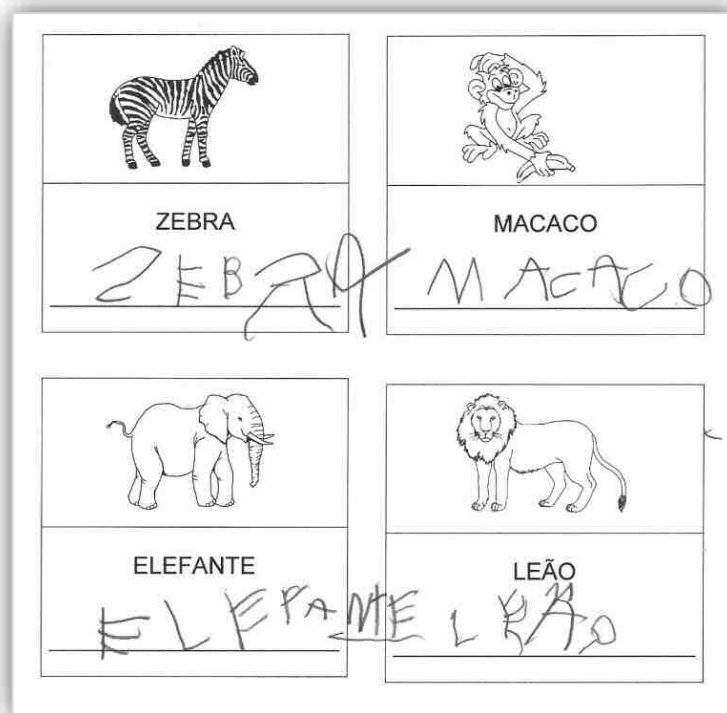


Figura 10 - Parte de uma atividade: escrever nomes de animais

19.^a Sessão - decorrida no dia 9 de abril de 2013. Nesta sessão foram realizadas algumas atividades na UEEA. A criança começou por copiar algumas palavras solicitadas no computador, através do *software Escrita com Símbolos*, devendo depois concluir alguns exercícios numa ficha: ligar palavras a imagens, ligar palavras a palavras e descobrir palavras repetidas. A criança tentou concluir um dos exercícios sem aguardar a explicação do mesmo, tendo errado no objetivo; quando explicávamos àquela o que deveria fazer, a mesma gritou e riscou a folha, exaltando-se bastante quando procurámos, juntamente com a professora da UEEA, acalmá-la. Deixámos a criança sossegada para que pudesse acalmar, não tendo sido continuado o trabalho depois. Ao invés, a criança folheou alguns livros da sala até tocar para o intervalo.

20.ª Sessão - decorrida no dia 12 de abril de 2013. Nesta sessão levámos a criança para um local diferente, no sentido de se procurar sossego e o mínimo de interferências possível no trabalho por parte de outras pessoas. Assim, esta sessão decorreu na sala onde são realizadas as sessões de Terapia da Fala. Procurou-se terminar a atividade não concluída na sessão anterior, mas agora com algumas alterações: foi incluído um exemplo feito em alguns exercícios. A criança aceitou realizar a atividade sem demonstrar contrariedade ou a exaltação da sessão anterior. Com os exemplos concluídos nos exercícios, a criança demonstrou compreender mais facilmente aquilo que lhe era solicitado, tendo realizado os mesmos sem dificuldades aparentes: ligar palavras iguais e contornar palavras iguais. A criança ainda escreveu à mão alguns nomes, legendando imagens (Figura 11). Contudo, no exercício seguinte a criança demonstrou o seu cansaço pelo evitamento da realização do exercício e pela agitação manifestada. Ainda assim, a criança completou três de cinco frases, escrevendo à mão, tendo completado as cinco no *software Escrita com Símbolos* no computador.

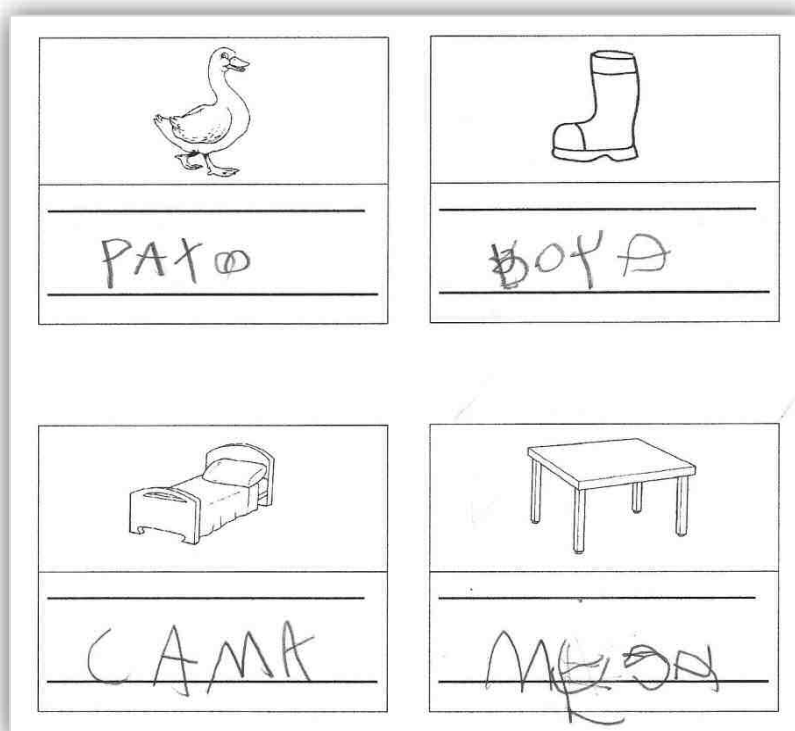


Figura 11 - Parte de uma atividade: escrever nomes

21.^a Sessão - decorrida no dia 23 de abril de 2013. Nesta sessão as atividades foram realizadas na UEEA, mais especificamente, na mesa 1:1, a qual não costuma ser utilizada, e a qual nos permitiu ficar de frente para a criança ao longo do trabalho. Aí foram realizados alguns exercícios de traçados: traçar linhas entre imagens iguais, traçar cruces (Figura 12) e traçar círculos. Nestes exercícios foram ainda trabalhadas as cores, uma vez que a criança completava os traçados com as cores por nós indicadas. A criança concluiu os traçados e não demonstrou dificuldade no reconhecimento das cores. Numa outra atividade, a criança deveria ligar palavras a imagens, o que concluiu sem dificuldade, tendo ainda pintado as imagens, utilizando uma única cor para cada uma das imagens. Noutra atividade, a criança deveria contornar o nome correto, de dois dados para cada uma das quatro imagens apresentadas, a qual concluiu corretamente, tendo depois pintado as imagens. A última atividade - na qual a criança deveria completar à mão quatro frases tendo em atenção quatro imagens dadas, copiando-as depois no computador através do *software Escrita com Símbolos* - já não foi realizada uma vez a criança sairia mais cedo nesse dia. Foi, então, realizada uma atividade com plasticina até a criança sair. Esta demonstrou bastante interesse na plasticina, o que a motivou bastante para a atividade, tendo ficado um tanto agitada e ansiosa por tocar na mesma. A plasticina foi manipulada por alguns minutos, produzindo rolinhos e bolas.

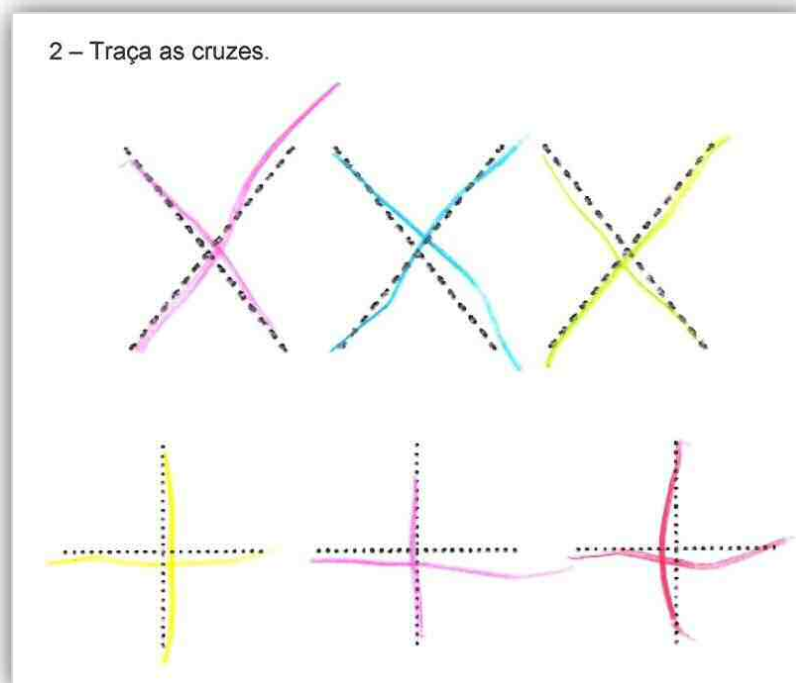


Figura 12 - Parte de uma atividade: traçar cruces

22.ª Sessão - decorrida no dia 26 de abril de 2013. Nesta sessão as atividades decorreram na UEEA. Neste dia, a criança encontrava-se já na UEEA, a chorar, tendo a professora informado acerca da agitação que aquela demonstrava nesse dia. Após relembrarmos as regras à criança, mostrando-lhe aquelas que se encontram no seu lugar de trabalho individual, esta acalmou um pouco. Demos continuidade ao trabalho não concluído na sessão anterior, no qual a criança deveria completar, escrevendo à mão, quatro frases com os nomes de quatro imagens dadas, copiando depois as mesmas no computador. A criança concluiu a mesma atividade sem dificuldades maiores, tendo demonstrado alguma recusa na utilização das letras maiúsculas e de pontos finais no computador. A criança completou, ainda, correta e calmamente algumas sequências com picos de cores e tamanhos diferentes. Por fim, juntou-se aos seus colegas na zona de brincar a ver um filme do *Noddy*. Enquanto via o filme, a criança começou a chorar sem motivo aparente, tendo vagueado pela UEEA, enquanto choramingava. Chamámos a criança para lavar as mãos no lavatório da Unidade, a qual auxiliámos, tendo de seguida ido almoçar.

23.ª Sessão - decorrida no dia 30 de abril de 2013. Nesta sessão fomos buscar a criança à sua sala de aula, levando-a para a UEEA, onde iria ser iniciado o trabalho com sílabas. Na mesa de trabalho 1:1 foram espalhados cartões com sílabas (Figura 13), deixando que a criança os explorasse. Aquela pegou, tocou, leu as sílabas e colocou cartões lado a lado, lendo os conjuntos formados. Seguidamente foram realizadas algumas atividades: colocar cartões de sílabas por cima de sílabas iguais em palavras ou isoladamente (que realizou sem dificuldades) e formar palavras (indicadas e de duas sílabas) com os cartões de sílabas; durante estas atividades, a criança formou conjuntos ao acaso, lendo e rindo do resultado. Posteriormente realizou uma ficha com quatro exercícios sobre sílabas: traçar linhas entre sílabas iguais, localizar sílabas iguais e completar palavras (de duas sílabas), escrevendo à mão a sílaba em falta, tendo posteriormente copiado no computador as mesmas palavras. A criança completou os exercícios com facilidade e rapidez.



Figura 13 - Cartões com sílabas

24.ª Sessão - decorrida no dia 3 de maio de 2013. Nesta sessão levámos a criança para a UEEA, dando continuidade à exploração das sílabas, na mesa 1:1. O grau de dificuldade das atividades foi aumentado, com a exploração de palavras de três sílabas nesta sessão. Realizaram-se então alguns exercícios: identificar sílabas iguais, procurando os cartões com as mesmas sílabas apresentadas numa folha, colocando as sílabas lado a lado e localizar sílabas iguais, colocando os cartões com sílabas em cima de sílabas iguais numa folha. A criança completou, igualmente, palavras de três sílabas com o recurso aos cartões trabalhados, e nas quais existia uma sílaba em falta; a criança completou corretamente a atividade, experimentando outras sílabas nos espaços em branco das palavras, rindo dos resultados obtidos. Aquela concluiu estas atividades, lendo sempre as sílabas manipuladas e as palavras ou conjuntos por si formados. De seguida foi apresentada uma ficha, na qual deveria: contornar sílabas iguais; completar, escrevendo à mão, palavras de duas e três sílabas com uma sílaba em falta em cada uma delas (Figura 14), tendo a criança demonstrado algumas dificuldades nas palavras de três sílabas, embora sem desistir de concluir a atividade; completar à mão quatro frases com os nomes de quatro imagens dadas (palavras de três sílabas) – a criança demonstrou algumas dificuldades mas nunca desistiu, procurando concluir a atividade, por vezes solicitando auxílio. Por fim, a criança copiou as mesmas frases no *software Escrita com Símbolos*, no seu computador. Como sobrou algum tempo, a criança realizou ainda algumas sequências com picos coloridos e visualizou um pouco do filme do *Noddy* juntamente com os seus colegas da UEEA, na zona de brincar.

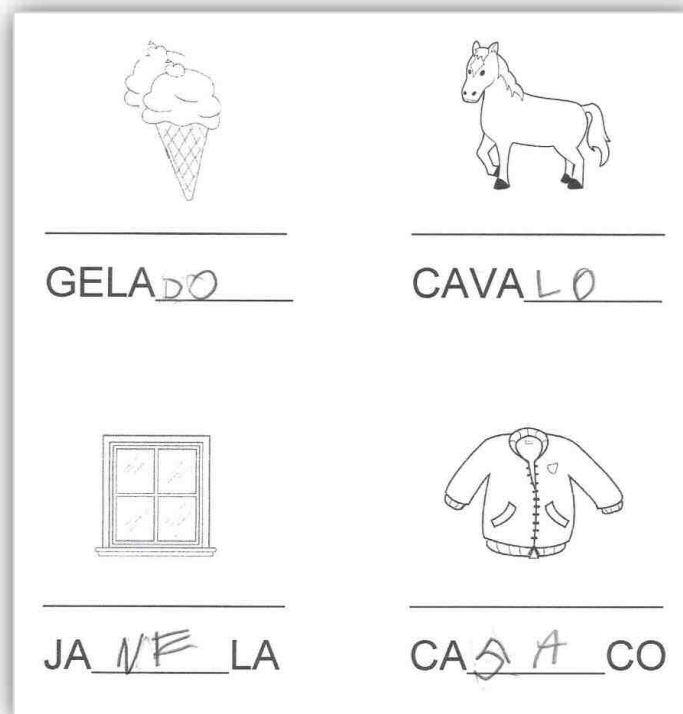


Figura 14 - Parte de uma atividade: completar palavras

25.^a Sessão - decorrida no dia 7 de maio de 2013, a criança e a sua turma realizaram uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa. A criança realizou parte da sua na UEEA, com o apoio de uma das professoras, tendo escrito à mão o nome de algumas imagens. Após concluir esta atividade, e devido à saturação e agitação que a criança começava a apresentar, a professora decidiu dar continuidade à ficha num outro momento. Assim, demos início a uma atividade mais lúdica com a criança, uma vez que não sobrava tempo suficiente para realizar a atividade prevista para esse dia e a criança manifestava já algum cansaço. Na mesa 1:1 da UEEA explorámos plasticina com a criança, tendo esta realizado um autorretrato e uma cobra. Na Figura 15, relativa ao autorretrato, a parte a vermelho corresponde à cara, os dois pedaços brancos superiores correspondem aos olhos e o pedaço branco inferior corresponde à sua boca. Na Figura 16, relativa à cobra, a criança aproveitou um rolo que tínhamos feito no sentido de estimular a manipulação da plasticina por parte desta. A parte vermelha corresponde ao corpo (que a criança ainda manipulou) e os dois pedaços brancos correspondem aos olhos.



Figura 15 - Autorretrato da criança em plasticina



Figura 16 - Cobra em plasticina

26.^a Sessão - decorrida no dia 10 de maio de 2013. Nesta sessão levámos a criança para a sala onde são realizadas as sessões de Terapia da Fala, devido a alguma confusão na UEEA (vários alunos, professores e estagiários), e a qual poderia distrair e agitar a criança. Já naquela sala, começou por se realizar alguma interação com a criança a partir do espelho aí presente. De seguida, foram efetuadas várias atividades: traçar linhas curvas e retas (com lápis de cor, sendo as cores a utilizar indicadas por nós), onde a criança manifestou alguma dificuldade em parar o lápis no fim dos traçados e em fazer cantos, fazendo antes uma curva, mas não demonstrou qualquer dificuldade no reconhecimento das cores solicitadas; procurar palavras em sopas de letras, divididas em sílabas, através de palavras ou imagens dadas, assinalando-as com os cartões de sílabas, atividade que concluiu com facilidade, divertindo-se bastante; completar três conjuntos de palavras-cruzadas com os cartões de sílabas, sendo dadas imagens das palavras pretendidas. Dois conjuntos de palavras-cruzadas eram constituídos por palavras de duas sílabas e um conjunto era constituído por palavras de duas e três sílabas. A criança completou corretamente, embora tenha demonstrado alguma confusão por ser usada uma mesma sílaba para duas palavras que se cruzavam; finalmente, no último exercício, a criança deveria completar quatro frases à mão, utilizando o lápis, não sendo dada qualquer palavra ou imagem, devendo aquela escolher uma palavra para completar cada frase (Figura 17).

5 - Completa as frases.

O papá come SOPA

A menina bebe ÁGUA

A mamã veste CALÇA

O menino calça SAPO

Figura 17 - Parte de atividade: completar frases

A criança não demonstrou dificuldades, tendo indicado uma palavra para cada frase, assim que lia cada uma delas, sendo dada alguma assistência na escrita, quando aquela demonstrava dúvida em alguma letra. A criança ainda copiou estas frases no *software Escrita com Símbolos* no seu computador. Como sobrou algum tempo no final da sessão, ditámos quatro novas frases, as quais a criança escreveu no computador, no mesmo programa, tendo aquela ainda realizado um desenho da sua família (Figura 18), com o recurso a canetas de feltro. Ao centro desenhou a sua imagem, a cor-de-rosa (a sua cor preferida), no lado esquerdo desenhou a mãe, a azul, e no lado direito desenho o pai, a castanho, legendando as imagens.

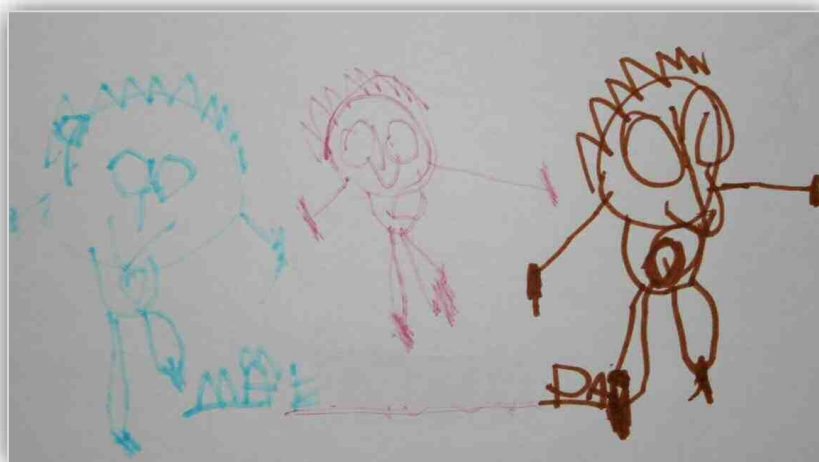


Figura 18 - Desenho da família

27.ª Sessão - decorrida no dia 14 de maio de 2013. Nesta sessão a criança encontrava-se já na UEEA a tentar completar um puzzle feito pelas professoras da Unidade, demonstrando bastantes dificuldades, ao contrário do que costumava suceder, uma vez que o puzzle era constituído por mais peças e mais pequenas do que o habitual, para além de a imagem conter poucas cores, tornando as peças muito semelhantes entre si. Indicámos à criança que concluiria o puzzle noutra altura, tendo aquela acedido a sentar-se na mesa de trabalho 1:1. A criança começou a demonstrar alguma agitação, recusando trabalhar e atirando-se para o chão, gritando e levantando-se do lugar, possivelmente graças à confusão que se sentia nesse dia na UEEA, com várias pessoas na Unidade à conversa e aparelhagem e computador ligados, ambos a reproduzir músicas, pelo que decidimos levar a criança para outro espaço. A sala da Terapia da Fala encontrava-se ocupada mas a criança dirigiu-se e entrou na mesma sala, pois terá deduzido que seria esse o destino. Regressou, depois, sozinha, à UEEA, sentando-se na mesa 1:1, onde esperou calmamente pelas nossas

indicações. O ambiente estava agora mais calmo, com menos pessoas e com os produtores de música desligados. A criança concretizou as atividades propostas sem agitação ou recusa: completar três frases com três de cinco cores dadas; escolher uma imagem de duas para ilustrar frases; responder “sim” ou “não” a várias afirmações, rodeando a resposta correta (Figura 19); ligar sílabas, formando palavras de duas sílabas, ligando ainda à imagem correspondente. Ao longo das atividades anteriores, a criança foi colorindo as imagens que as acompanhavam.

4 – Assinala a resposta correcta.





	É um sapato.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
	É uma banana.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
	É um carro moto.	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não
	É uma mesa.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não

Figura 19 - Parte de uma atividade: responder de acordo com a imagem

Por fim, a criança deveria completar frases à mão, sem palavras ou imagens dadas copiando, depois, as mesmas no computador. A criança estava já um tanto saturada de utilizar o lápis, pelo que completou as frases no *software Escrita com Símbolos*, no computador. Aquela demonstrou não gostar das frases a completar, tendo feito algumas alterações, as quais eram mais do seu agrado, motivando-a a concluir a atividade, completando algumas frases.

28.ª Sessão - decorrida no dia 17 de maio de 2013. Nesta sessão levámos a criança para a sala onde são realizadas as sessões de Terapia da Fala. Na mesa 1:1

foram realizadas várias atividades com a criança: ligar palavras a imagens, exercício este onde a palavra não correspondia ao nome do objeto na imagem, mas sim a algo relacionado a essa imagem, o que baralhou a criança, que ficou agitada, gritou e levantou-se da cadeira, deitando-se no chão. Após uns minutos de interação, fazendo cócegas à criança e interagindo com ela através do espelho da sala, aquela acalmou e retomou o trabalho, sem voltar a mostrar agitação nesta sessão. A criança conseguiu concluir corretamente a atividade que a tinha deixado agitada, tendo depois pintado as imagens; contornar a resposta correta – “sim” ou “não” – de várias afirmações sem imagem; contornar nomes de animais numa lista de vários nomes; ligar sílabas, formando palavras de duas sílabas e, depois, ligar às imagens correspondentes, pintando as mesmas; ler um texto e responder a algumas questões sobre o mesmo, ilustrando ainda uma frase (Figura 20);

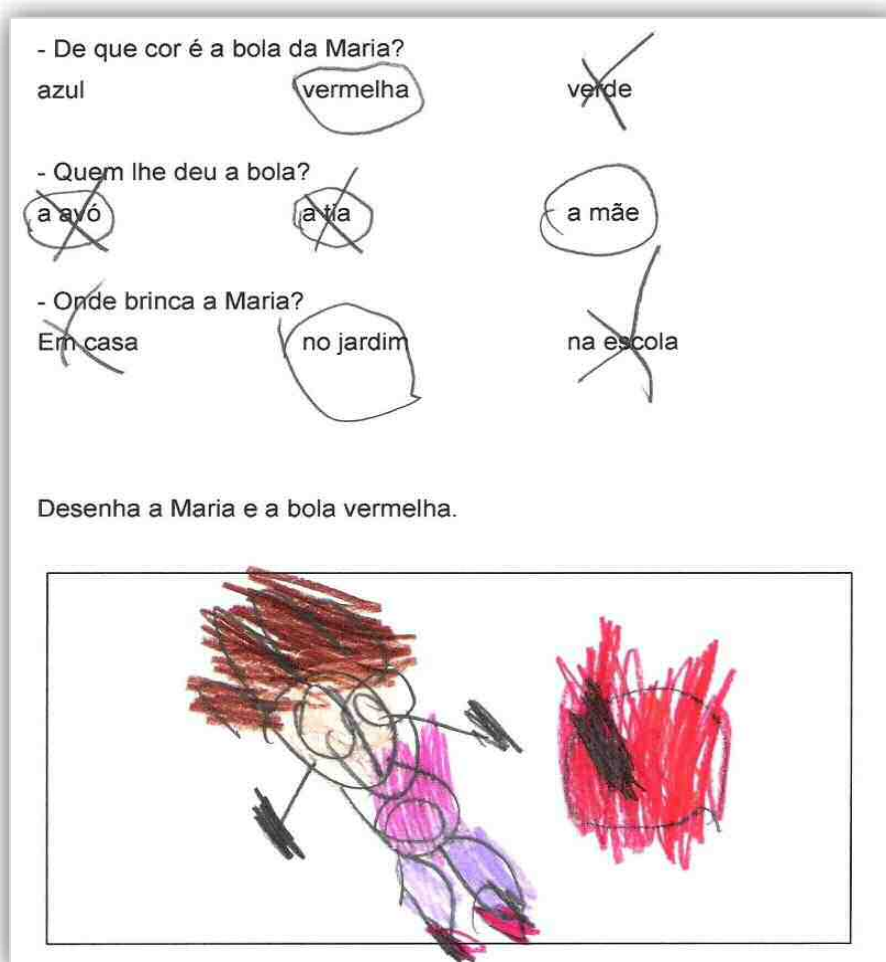


Figura 20 - Parte de uma atividade: interpretação de um pequeno texto

Por fim, na última atividade, a criança deveria escrever quatro frases no *software Escrita com Símbolos*, baseando-se nas quatro imagens de um dos exercícios anteriores. Estas frases foram escritas com algum apoio, sendo feitas várias questões à criança, para a ajudar a desenvolver as frases. A criança não desistiu nem demonstrou desagrado, apesar das dificuldades que sentiu na construção das frases. Finalmente, e como sobrou algum tempo no final da sessão, solicitámos à criança que fizesse um desenho, tendo desenhado novamente a sua família: desenhou a sua imagem no lado esquerdo, com caneta cor-de-rosa, a mãe no centro da folha, com caneta verde, e o pai no lado direito, com caneta roxa, legendando, depois, cada uma das imagens.

29.ª Sessão - decorrida no dia 21 de maio de 2013. Nesta sessão levámos a criança para a UEEA. Na mesa 1:1 iniciámos uma atividade de plasticina com aquela, sendo feitas bolas, rolos e outros. A criança fez o seu autorretrato (Figura 21) utilizando a cor verde para fazer a cara, o vermelho para fazer dois olhos e fez ainda um sulco com o dedo, simulando a boca; seguidamente a criança desfez o autorretrato e fez o seu boneco (Figura 22), utilizando a cor verde para a parte inferior e a parte vermelha para a parte superior do corpo. Fez também o boneco do seu pai (Figura 23) e o boneco da sua mãe (Figura 24); o boneco que representava a mãe tinha um tamanho inferior aos dos restantes bonecos. Depois, construímos e colocámos as folhas verdes de plasticina em falta na imagem de uma árvore que apresentamos à criança, sendo também completados os cogumelos vermelhos à sua volta. Após lavarmos as mãos, foi dado início à segunda parte da sessão, com a concretização de algumas atividades: selecionar a frase que correspondia à imagem; ligar descrições a imagens e pintar as mesmas, embora a criança não apresentasse uma particular vontade de pintar neste dia; escrever à mão, de acordo com o nome solicitado (um animal, uma fruta, uma bebida, por exemplo) (Figura 25). Nesta altura a criança começava a ficar agitada, possivelmente pela presença de outros elementos na Unidade, agitação esta que diminuiu quando as pessoas começaram a sair da sala. A criança completou ainda seis frases com seis de sete verbos dados, exercício no qual a criança não demonstrou dificuldades, tendo concluído o mesmo com sucesso.



Figura 21 - Autorretrato da criança em plasticina



Figura 22 - A criança em plasticina



Figura 23 - O pai da criança em plasticina



Figura 24 - A mãe da criança em plasticina

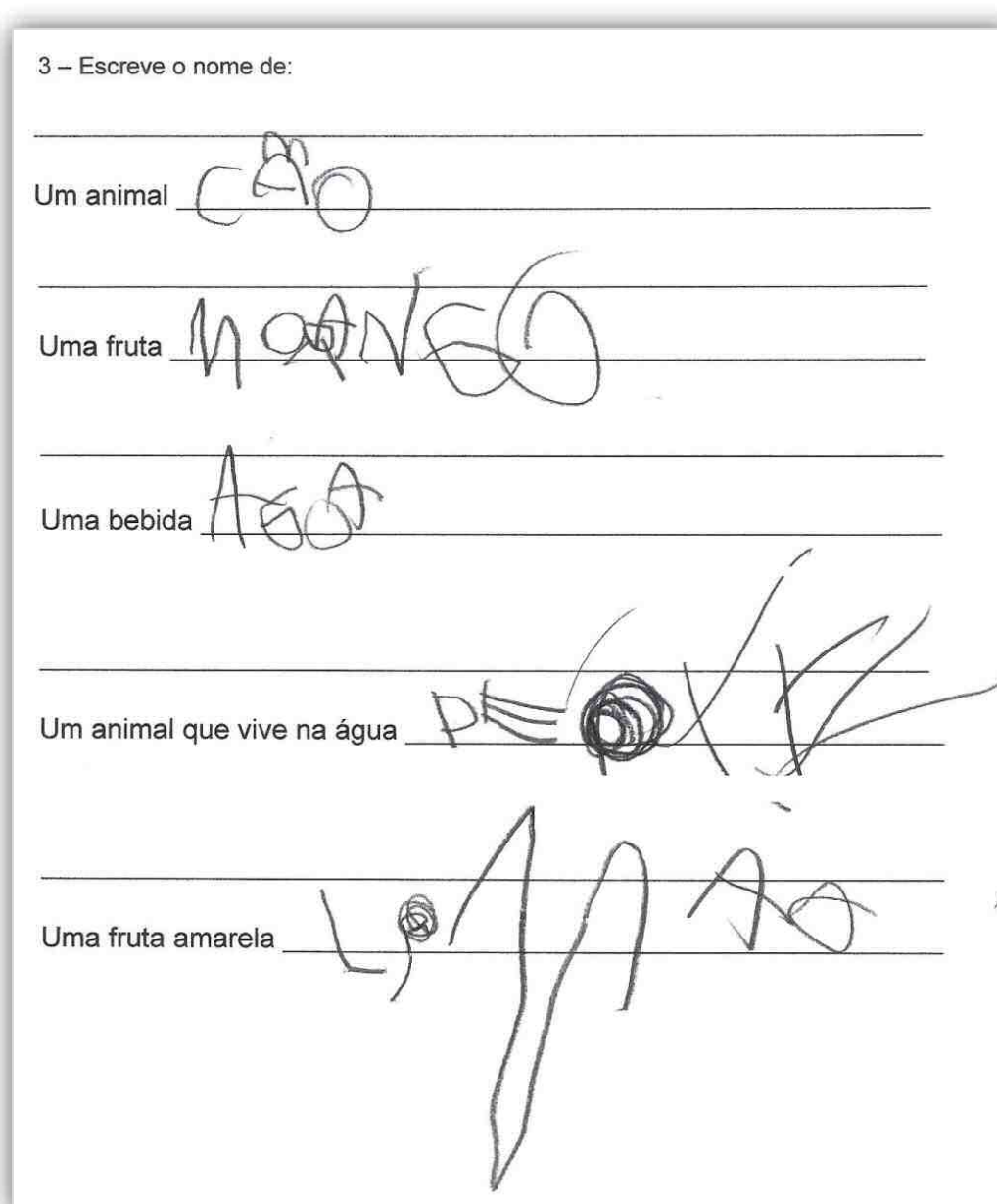


Figura 25 - Parte de uma atividade: escrever nomes

30.ª Sessão - decorrida no dia 24 de maio de 2013. Nesta sessão levámos a criança para a sala na qual são realizadas as sessões de Terapia da Fala, onde começámos por realizar uma atividade com plasticina. Após alguma exploração, fazendo bolas e rolos, sugerimos à criança que construíssemos as letras do seu nome com a plasticina. A criança acedeu, não demonstrando muitas dificuldades. Colocou as letras lado a lado à medida que as ia concluindo, formando o seu nome. Depois

indicámos que formasse o nosso nome, tendo aquela acedido (Figura 26). Solicitou ajuda na formação da letra *N*, pelo que auxiliámos. Após a sugestão de construção de outros nomes, recusados pela criança, esta formou a palavra “Wii” (Figura 27), mais do seu agrado.



Figura 26 - “Joana” escrito com plasticina



Figura 27 - “Wii” escrito com plasticina

Após esta atividade foi dado início à atividade seguinte, a qual seria desenvolvida ao longo das sessões seguintes: “O livro do [nome da criança]”. Mostrámos o livro à criança e lemos a história contida no mesmo, sobre uma bola desaparecida. A criança escutou com muita atenção e no fim, quando questionada sobre o local onde a bola desaparecida se encontrava, a criança respondeu imediatamente “em cima do

frigorífico”. Indicámos à criança que escrevesse tal resposta no *software Escrita com Símbolos* (Figura 28). Esta resposta seria posteriormente acrescentada ao mesmo livro. De seguida foi solicitado à criança que realizasse algumas ilustrações referentes à história do livro: a criança, a mãe, o pai e a bola, separadamente, e, por fim, todos juntos. A criança assim fez, utilizando uma caneta cor-de-rosa para a imagem de si, uma caneta roxa para a imagem da mãe, uma caneta amarela para a imagem do pai e uma caneta preta para a imagem da bola, todos desenhados no centro das respetivas folhas; para a ilustração destes todos juntos, a criança utilizou uma caneta vermelha para a sua imagem, no lado esquerdo da folha, uma caneta cor-de-rosa para a imagem do pai, no centro, uma caneta verde para a imagem da mãe, no lado direito, com dimensões um pouco mais reduzidas comparativamente com as imagens do pai e da criança, e uma caneta preta para a bola, desenhada perto dos pés da criança (Figura 29). Estas ilustrações foram imediatamente acrescentadas ao livro, à frente da criança, o que prendeu bastante a sua atenção. Como sobrou algum tempo, a criança ainda concluiu uma atividade de ligar pontos por ordem numérica (do número 1 ao número 20), de forma a obter a imagem de um leão, pintando a mesma de seguida.



Figura 28 - Atividade no *software Escrita com Símbolos*: escrever o fim da história

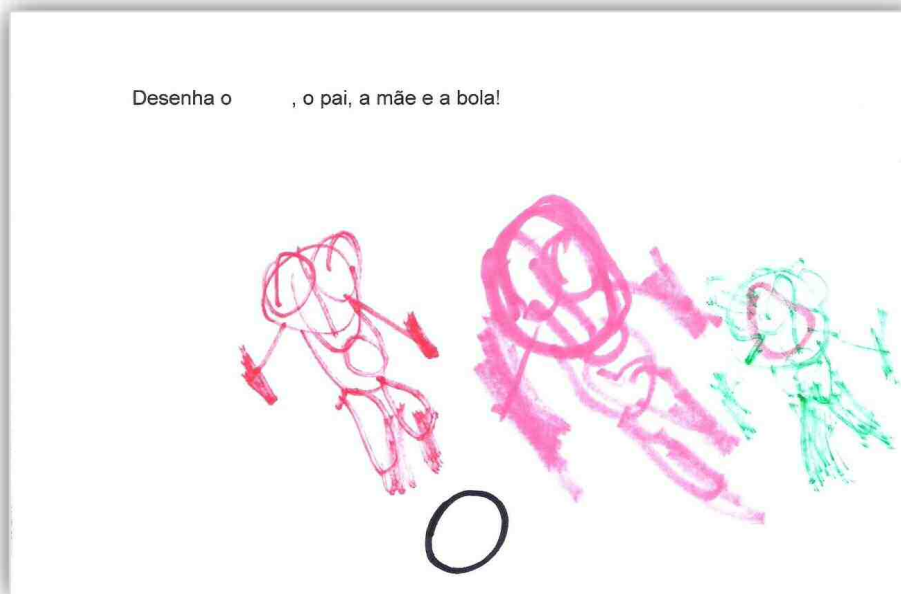


Figura 29 - Ilustração de “O Livro do [nome da criança]”

31.^a Sessão - decorrida no dia 28 de maio de 2013. Nesta sessão as atividades foram desenvolvidas na sala de aula da turma da criança. Mostrámos o livro trabalhado na sessão anterior à criança, tendo esta explorado o mesmo, verificando que a frase que havia escrito estava agora no livro, fazendo parte daquele; observou ainda as ilustrações que tinha realizado. Pedimos à criança que ilustrasse o final que escolheu para a história: aquela desenhou um frigorífico, o qual pintou com lápis de cor roxa e, de seguida, desenhou uma bola por cima daquele, a qual pintou com lápis vermelho. Esta ilustração foi acrescentada ao livro. Apresentámos uma nova atividade à criança, a ser posteriormente acrescentada ao livro: deveria ordenar três frases através de cartões com palavras e ilustrar cada uma das mesmas frases. As frases eram relativas à história e a cada uma das personagens da mesma: a criança, a sua mãe e o seu pai. A criança ordenou as frases sem dificuldades - “O [nome da criança] brinca com a bola.”, “O pai lava o carro.” e “A mãe faz a sopa.” - (Figura 30), tendo depois ilustrado cada uma delas (Figura 31).

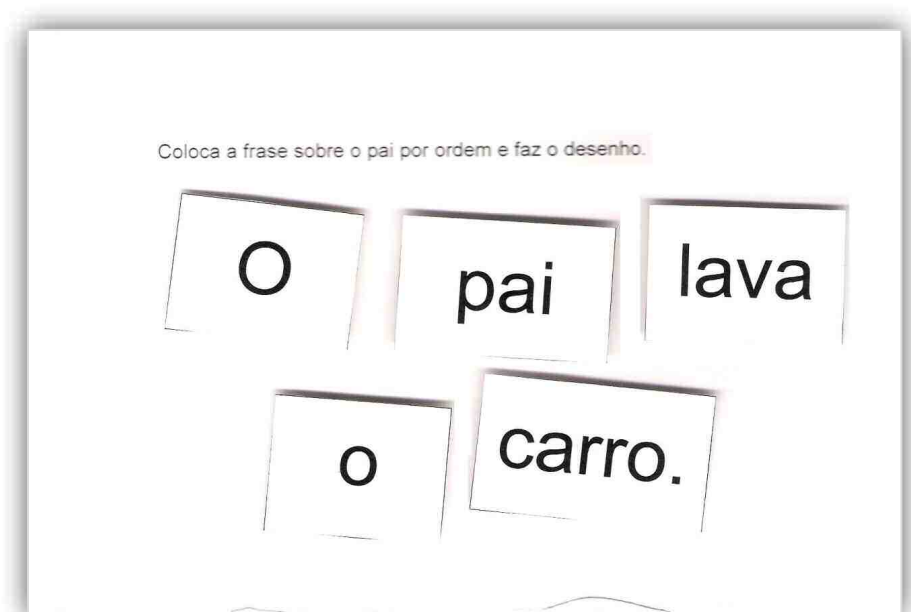


Figura 30 - Atividade de “O Livro do [nome da criança]”: ordenar frases



Figura 31 - Atividade de “O Livro do [nome da criança]”: ilustrar as frases ordenadas

Cada ilustração foi realizada num espaço da mesma folha onde foi ordenada a respetiva frase, tendo sido solicitado à criança que cortasse a folha ao meio, seguindo um tracejado que dividia e delimitava os espaços. Depois, foi solicitado àquela que copiasse à mão as três frases ordenadas (Figura 32). Foram entregues três folhas com linhas para que pudesse copiar aquelas. A criança aceitou imediatamente e, posteriormente, estas folhas foram acrescentadas ao livro. A criança folheou o seu livro e observou as frases e as ilustrações feitas por si. Depois, o computador da criança foi ligado e foram ditadas três frases que a criança escreveu no *software Escrita com Símbolos*: “O [nome da criança] brinca com o pai.”, “A mãe faz cócegas ao [nome da criança].” e “O [nome da criança] gosta muito do pai e da mãe.”. Estas frases seriam posteriormente acrescentadas ao livro. Depois, e como ainda sobrava algum tempo, levámos a criança para a UEEA, onde realizou uma atividade com picos coloridos e de tamanhos diferentes. Deveria ter completado algumas sequências com picos coloridos, mas uma vez que aquela demonstrou o seu desagrado, optámos por lhe sugerir que escrevesse o seu nome no tabuleiro com os picos, o que motivou a mesma, tendo concluído a proposta. A criança demonstrou, porém, alguma agitação ao longo desta atividade.

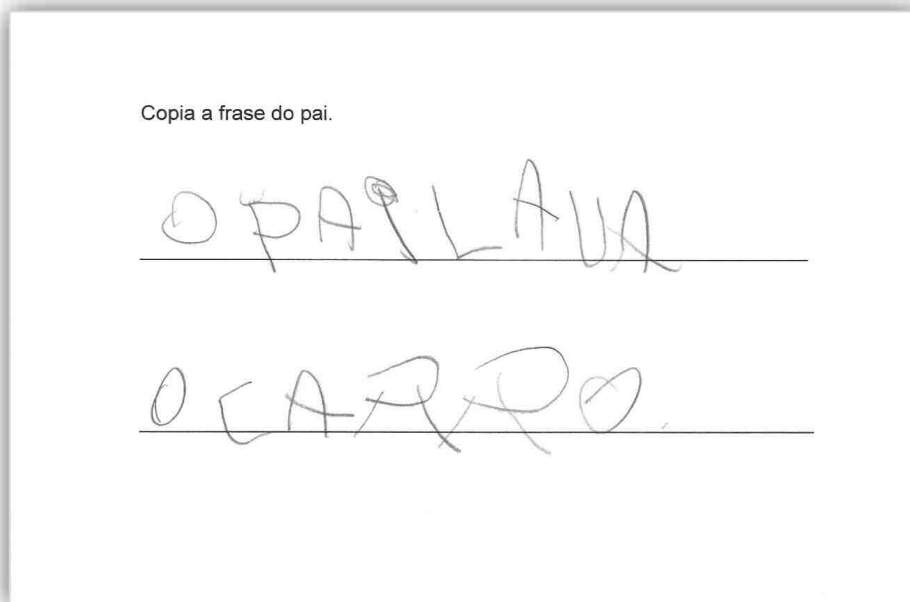


Figura 32 - Atividade de “O Livro do [nome da criança]”: copiar as frases ordenadas

32.ª Sessão - decorrida no dia 31 de maio de 2013. Nesta sessão, as atividades decorreram na sala da turma da criança, na mesa de trabalho desta. Aí, foram realizadas algumas atividades: traçar linhas curvas com lápis de cor (Figura 33), tendo a criança manifestado algumas dificuldades em alguns traçados; procurar sílabas iguais, o que concluiu sem dificuldades; ler um pequeno texto e responder a sete questões sobre o mesmo, primeiro oralmente e, depois, escrevendo, tendo demonstrado alguma confusão apenas numa questão (Figura 34). Após estas atividades, foi realizada uma outra relativa ao livro que estava a ser trabalhado. A criança ilustrou as três frases que tinha escrito na sessão anterior no *software Escrita com Símbolos*. Para a frase “O [nome da criança] brinca com o pai.”, a criança desenhou duas figuras e uma bola ao pé da figura que se referia a si mesma, pintando as figuras de rosado e a bola de vermelho; para a frase “A mãe faz cócegas ao [nome da criança]”, a criança desenhou duas figuras, tendo utilizado um lápis cor-de-rosa para desenhar a mãe e o lápis de carvão para se desenhar a si mesma, não utilizando qualquer cor; para a frase “O [nome da criança] gosta muito do pai e da mãe.”, a criança utilizou lápis de cavão para a imagem de si mesmo e do pai, as quais pintou de rosado, tendo utilizado o lápis cor-de-rosa para desenhar a imagem da mãe. Abrimos o livro, retirando as molas que o prendem, e acrescentámos as páginas com as ilustrações, fechando novamente aquele. Depois, foi realizada uma atividade no *software Escrita com Símbolos*: nesta, a criança deveria acrescentar novos dados a frases já conhecidas e exploradas. Assim, e com alguma orientação, a criança escreveu as frases “O [nome da criança] brinca com a bola na rua.”, “O pai lava o carro sujo.” e “A mãe faz a sopa de espinafres.” (as palavras sublinhadas são os elementos acrescentados pela criança), as quais seriam posteriormente acrescentadas ao livro. Como sobrou algum tempo, explorámos a plasticina durante alguns momentos, construindo letras.

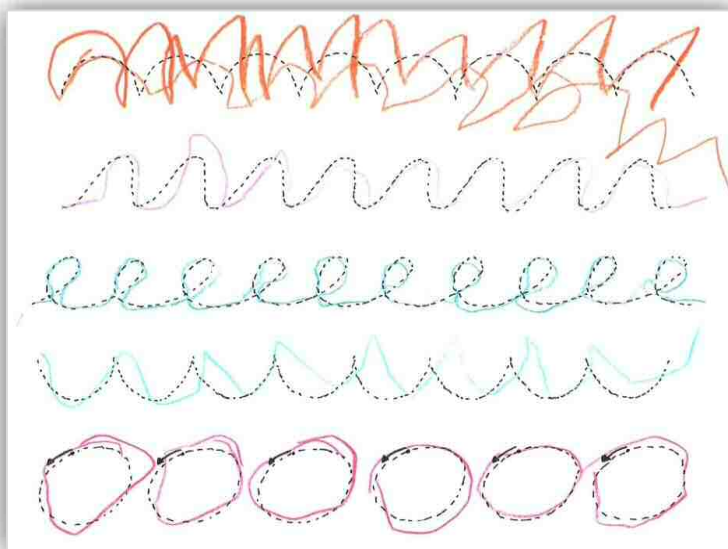


Figura 33 - Parte de uma atividade: traçar linhas

O Tiago na escola

O Tiago está na escola. A mãe vai buscar o Tiago à escola.

Quando vê a mãe, dá-lhe um beijinho. O Tiago e a mãe vão para casa.

Como se chama o menino? TIAGO

Onde está o menino? ESCOLA

Quem vai buscar o menino? MÃE

O que o menino dá à mãe? BEIJINHO

Para onde vão o Tiago e a mãe? CASA

Dás um beijinho à tua mãe quando ela te vai buscar à escola? SIM

Como se chama a história? O TIAGO NA ESCOLA

Figura 34 - Parte de uma atividade: interpretação de um pequeno texto

33.ª Sessão - decorrida no dia 4 de junho de 2013. Nesta sessão as atividades começaram por ser desenvolvidas na sala da turma da criança. A criança deveria contornar nomes de peças de roupa num conjunto de várias palavras, e nomes de cores num conjunto de várias palavras, o que efetuou sem dificuldades; contudo, a criança encontrava-se um tanto agitada, realizando as atividades aos gritos, ignorando as várias solicitações para que falasse mais baixo, pelo que a professora titular interveio. Após este episódio, a criança mediu forças com a professora, fechando a porta da sala várias vezes, a qual era aberta de seguida pela professora, pelo que decidimos continuar as atividades num outro local. Indicámos à criança que iríamos para a UEEA, pelo que se levantou, saindo da sala e correndo no pátio interior, gritando e batendo com portas, até chegar à Unidade. Neste momento encontrava-se alguma confusão de barulho na UEEA, mas foi dada aí continuidade às atividades na mesa 1:1. A criança deveria agora riscar a palavra intrusa em quatro

conjuntos diferentes (frutas, bebidas, meios de transporte e animais), atividade que compreendeu e concluiu corretamente; neste momento a criança demonstrava ainda alguma agitação, querendo mexer em objetos alheios à atividade e reagindo mal perante a negação, pelo que uma das professoras da UEEA interveio; deixámos a criança acalmar um pouco. Demos depois continuidade às atividades, devendo agora a criança ligar nomes de cores a imagens que estivessem associadas às mesmas, não tendo demonstrado dificuldades; de seguida pintou as imagens com a cor correspondente, tendo manifestado pouco agrado; por fim, a última atividade encontrava-se relacionada com o livro explorado nas sessões anteriores: a criança deveria agora escrever quatro frases no *software Escrita com Símbolos*, partindo de quatro palavras dadas – bola, carro, sopa e frigorífico - as quais seriam depois incluídas no livro. Com alguma orientação e questões, a criança foi construindo as frases e escrevendo as mesmas no computador (Figura 35). No final desta atividade a campainha tocou, alertando para o intervalo de almoço, pelo que a criança já não escreveu a última frase. No final da sessão a criança encontrava-se bastante mais calma, bem como a própria UEEA, pois todos os produtores de som haviam sido desligados entretanto.

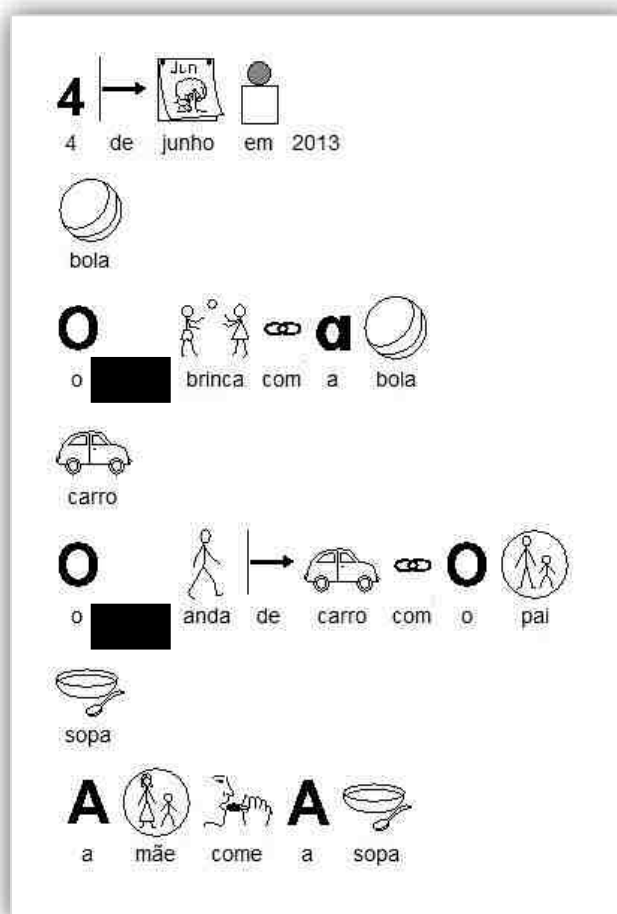


Figura 35 - Atividade no *software Escrita com Símbolos*: escrever frases usando palavras dadas

34.^a Sessão - decorrida no dia 7 de junho de 2013. Nesta sessão as atividades foram desenvolvidas na sala onde decorrem as sessões de Terapia da Fala, pois os colegas da turma da criança encontravam-se a realizar uma ficha de avaliação. Aí, a criança observou-se no espelho e interagiu connosco através do mesmo. Já na mesa 1:1, demos início às atividades: a criança explorou o seu livro, lendo e observando as ilustrações; depois, ordenou três frases relativas à história, escrevendo à mão e sem dificuldades, as quais iriam ser acrescentadas ao mesmo livro: “O [nome da criança] come a sopa de espinafres.” (Figura 36), “A mãe põe o leite no frigorífico.” e “O pai compra a bola vermelha.”; de seguida, deveria ilustrar cada uma das frases que ordenou: para a primeira frase, desenhou a sua figura com o lápis preto, com uma colher na mão e um prato, que pintou de amarelo, tendo ainda escrito “cozinha” na margem superior (Figura 37); para a segunda frase, desenhou a imagem da mãe, do frigorífico e de um pacote de leite, o qual foi pintado com lápis de cor branca, tendo escrito “leite” por cima do pacote; para a terceira frase, a criança desenhou um espaço que representava uma loja de brinquedos, com várias secções (bolas, carros e livros), desenhando ainda a imagem do pai e uma bola, a qual pintou de vermelho; ainda escreveu “Loja dos Brinquedos” – com ajuda - na mesma ilustração. A criança pintou um único elemento em cada uma das ilustrações – evidenciando o elemento sobre o qual recaía a atenção em cada uma das frases (sopa, leite e bola). As ilustrações foram imediatamente acrescentadas ao livro, à frente da criança, tendo esta explorado o mesmo novamente, observando com atenção as novas páginas. Finalmente, a criança ainda copiou, no *software Escrita com Símbolos*, as três frases exploradas nesta sessão (Figura 38). Ao tomar conhecimento que estas iriam ser depois acrescentadas ao seu livro, a criança acedeu imediatamente, escrevendo com gosto e motivação, não se distraindo.

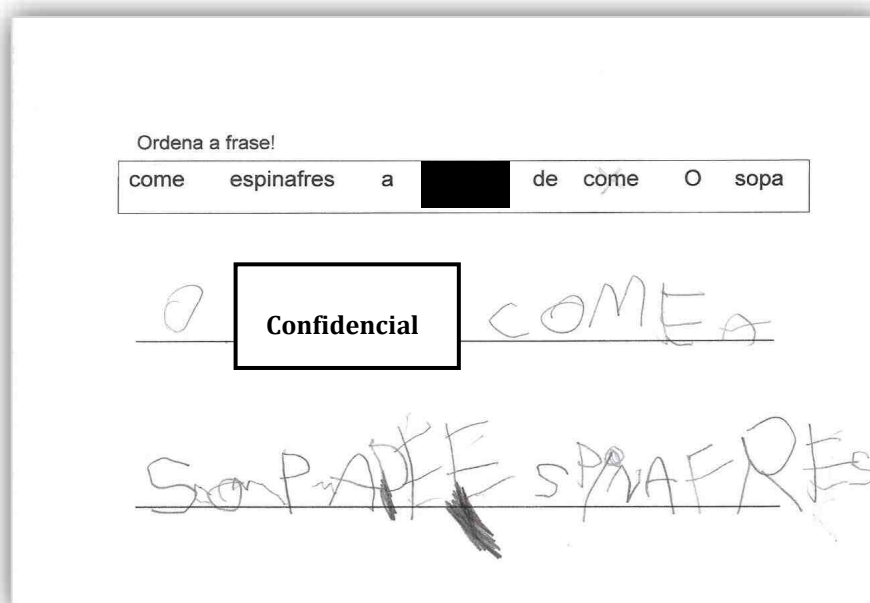


Figura 36 - Atividade de “O livro do [nome da criança]”: ordenar frases



Figura 37 - Atividade de “O livro do [nome da criança]”: ilustrar frases



Figura 38 - Atividade no software *Escrita com Símbolos*: escrever as frases ordenadas

35.ª Sessão - decorrida no dia 11 de junho de 2013. Para esta sessão havia sido decidido realizar atividades mais lúdicas, uma vez que esta era a última sessão de intervenção e de trabalho com a criança. Contudo, esta última sessão ficou marcada por diversos percalços que acabariam por impedir a realização das atividades. As atividades tiveram o seu início na sala da turma da criança, na mesa de trabalho desta, começando pela exploração do livro daquela, constatando que as novas frases, escritas no computador na sessão anterior, tinham sido acrescentadas ao mesmo. A criança folheou o seu livro, lendo a história e observando as ilustrações e atividades por si realizadas, agora parte integrante daquele. Após a exploração do livro, demos início a uma atividade com plasticina, com o intuito de manipulação da mesma. Porém, e após algumas interrupções por parte da professora titular, optou-se pela mudança de local de trabalho. Assim, levámos a criança para a UEEA. Já depois de a criança estar sentada no seu local de trabalho individual, foi-nos solicitado, pela professora da UEEA, que levássemos a criança para um outro local, uma vez que aguardava a chegada de um Encarregado de Educação. Não foi possível usufruir da sala onde são realizadas as sessões de Terapia da Fala uma vez que se encontrava ocupada neste horário, com sessões de Terapia da Fala, pelo que foi decidido levar a criança para a sala de apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem, a qual se verificou estar igualmente ocupada naquele momento; contudo, a professora de apoio presente sugeriu que trabalhássemos com a criança numa das mesas do fundo da sala, a qual se encontrava desocupada, enquanto as outras crianças completavam atividades no âmbito do apoio. Aí, indicámos à criança que concluísse algumas sequências com picos coloridos e de tamanhos diferentes, tendo aquela acedido. Porém, a criança distraiu-se e distraiu as outras crianças que se encontravam a trabalhar, fazendo bastante barulho, pelo que levámos aquela para um novo local: a sala dos professores, a qual se encontrava vazia. Aí, a criança fez várias birras, recusando-se a terminar a atividade mas recusando, também, que arrumássemos o material, até que tocou a campainha para o intervalo para almoço.

Após uma síntese da intervenção e trabalho realizado com a criança ao longo de trinta e cinco sessões (além de quatro dias de observações), torna-se relevante tecer algumas considerações pertinentes relativas às atividades desenvolvidas com a criança:

Apesar de toda a planificação, foram várias as alterações que foram efetuadas ao longo do estudo, devido a imprevistos vários ou por se considerar ser a melhor opção tendo em conta um desenvolvimento da compreensão de determinadas variantes. Também Bogdan e Bilken (1994) referem que “(...) o termo “plano” é utilizado como guia do investigador em relação aos passos a seguir”, acrescentando que “Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa” (p. 83).

No início do ano letivo, a mesa da criança encontrava-se mais perto da mesa da professora, e virada de frente para o quadro da sala, tal como as mesas dos restantes alunos. No 2.º Período, a professora mudou a disposição da sala, tendo sentado a criança no extremo oposto à sua secretária, encontrando-se agora a mesa da criança virada para a parede oposta à parede onde se encontrava o quadro, ao contrário do que sucedia com as mesas das outras crianças. Ademais, a criança só ficava na escola até às 15.30h, por decisão dos pais, não frequentando as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Durante as primeiras sessões de intervenção, em que foram trabalhadas as letras do alfabeto, a criança demorava muito tempo a concretizar as atividades, distraíndo-se ou não mostrando interesse, não querendo trabalhar; já durante as sessões de intervenção seguintes, eram necessárias várias atividades diferentes, uma vez que a criança se mostrava muito mais motivada, concluindo-as muito mais rapidamente e distraíndo-se menos vezes. Já nas últimas sessões, relativas à construção do seu livro, a motivação e adesão à atividade foram bastante mais fortes. Tais resultados poderão advir do facto de aquelas atividades terem constituído um desafio maior à criança, ao mesmo tempo que apelavam aos seus interesses. As atividades referentes ao seu livro demonstraram motivar bastante a criança, que se mostrava mais colaborativa. Ademais, ter incluído a criança na criação de grande parte do seu livro motivou-a bastante a participar nas atividades. Cortar as folhas à medida do livro e ver os seus trabalhos (ilustrações, frase, outros) serem incluídos no livro, passando a fazer parte integrante deste, deixavam a criança surpreendida e fascinada. O formato do livro construído com a criança foi optado após uma breve pesquisa e ponderação, pois este permitia uma fácil e rápida abertura do mesmo, através de um simples abrir de molas, para retirar ou colocar páginas. Esta foi a opção considerada mais simples e prática numa atividade que se sabia ser breve – que se prolongou ao longo de cinco sessões - na qual se pretendia verificar também a receção, abertura e reação da criança ao livro, tendo aquela demonstrado uma maior abertura, motivação e prazer na realização das atividades relacionadas com o seu livro do que aqueles inicialmente previstos. Nestas, a criança demonstrou uma capacidade de concentração e de realização bastante superior àquela verificada ao longo de outras atividades, sendo capaz de manter-se concentrada e concretizar as atividades propostas mesmo em ambientes mais ruidosos auditiva e visualmente. Caso fosse possível dar continuidade ao acompanhamento da criança, ter-se-ia optado por um dossiê de tamanho A4, pela possibilidade de acrescentar um número superior de folhas e maior variedade de atividades.

A criança demonstrou ainda uma maior adesão às atividades e interesse em realizar as mesmas nos momentos em que tinha acompanhamento individual, tanto da nossa parte como da parte de outros professores; por outro lado, quando a criança era deixada sozinha a trabalhar, facilmente se desmotivava, distraía e se levantava para vaguear pela sala ou sentar-se em cima da sua mesa – factos verificados com frequência na sua sala de aula, onde o acompanhamento individual por parte de um

professor da UEEA ou de Educação Especial nem sempre era possível, sendo a atenção da professora titular dividida por toda a turma. Na UEEA ou na sala da Terapia da Fala, a criança demonstrava maior adesão e vontade de concluir as atividades, onde tinha maior acompanhamento individual, bem como menos elementos distratores. Foi também notório que algumas atividades foram realizadas mais depressa do que o esperado; por outro lado, houve igualmente atividades que foram realizadas de forma mais lenta do que o inicialmente previsto, havendo exercícios que já não eram realizados, sendo concluídos apenas na sessão seguinte. Foi também verificado que, geralmente, a criança compreendia as atividades propostas e, por vezes, não era necessário ler ou explicar as mesmas. Noutras vezes, a criança começava a fazer a atividade de forma impulsiva, não dando espaço para leitura ou explicação: algumas vezes fazia corretamente aquilo que era solicitado, noutras vezes não. Além disso, ao longo da intervenção, procurou-se que as atividades tivessem uma continuidade – com atividades semelhantes e imagens/palavras semelhantes, acrescentando-se novos elementos na sessão seguinte bem como aumentando um pouco o grau de dificuldade à medida que se avançava no tempo.

No decorrer da aplicação do Projeto de Intervenção, várias foram as estratégias e os auxiliares de escrita e de compreensão utilizados e colocados ao longo das atividades no sentido de facilitar a compreensão e realização dos exercícios por parte da criança: um exemplo feito para a criança compreender o que deveria fazer e linhas paralelas para limitar o espaço/altura das letras, linhas mais curtas para limitar e diminuir o espaço utilizado para escrever, por exemplo. Alguns foram colocados desde o início da intervenção, outros foram introduzidos ao longo da intervenção, a partir da experiência e interação com a criança. Em alguns exercícios, o facto de não existir um exemplo concluído, era o suficiente para que a criança ficasse nervosa e demonstrasse algum tipo de resistência, por não compreender a mesma apenas através de uma explicação oral. Verificou-se que, por vezes, a criança recusava-se a realizar uma determinada atividade, chegando mesmo a fazer birras, gritando e riscando a mesa e/ou a folha, devido a dificuldades em compreender o que lhe era solicitado. Mostrar um exemplo concluído à criança, de forma a compreender melhor o que era solicitado, ajudava a mesma a realizar o exercício calmamente e sem oposição. Por outro lado, pegar na mão da criança e orientá-la ou apontar para as partes dos exercícios e ir explicando, calmamente, foram outras estratégias que também auxiliaram na compreensão por parte da criança. Quando compreendia o que lhe era solicitado, a criança não se recusava a realizar a atividade, pelo contrário, tentava fazer, mesmo quando se tratava de alguma atividade da qual não gostava tanto ou mesmo nada, tal como escrever à mão, ou algo que implicasse pegar em objetos pequenos e manipulá-los com as mãos. Noutras alturas, a sua recusa em trabalhar provinha do seu cansaço e saturação mas, para quem já conhecia a criança, era possível diferenciar as duas situações; ademais, a recusa em trabalhar por saturação ocorria, geralmente, no final da sessão, já após algum trabalho concluído. No final do ano letivo foi ainda notório o aumento do tempo que a criança passava

sentada, embora por vezes fosse possível verificar alguma saturação por parte daquela, mexendo-se e procurando novas posições na cadeira, mas demonstrando resistência a levantar-se e a manter-se levantada.

Foi possível compreender que a criança demonstrava uma maior agitação nas sextas-feiras, devido – segundo as professoras da UEEA - à aproximação do fim de semana, o que provocava alguma excitação naquela. Esta agitação manifestava-se por meio de um significativo aumento da frequência dos tiques da criança, bastantes dificuldades em manter-se corretamente sentada e sossegada, dar gritinhos estridente ou pronunciar palavras soltas em inglês ou outras incompreensíveis. Contudo, esta agitação não era tão fortemente sentida quando as sessões eram realizadas na sala da Terapia da Fala, um espaço pequeno, acolhedor, silencioso e onde apenas se encontravam a criança e o agente de intervenção. Esta agitação era mais frequentemente visível na sala da turma da criança ou nos pátios interior e exterior – tendo sido também verificada na UEEA em momentos de maior confusão – sendo ainda proporcional ao barulho e agitação dos outros e do meio. É pertinente referir que, ao chegar à UEEA, a criança imediatamente se deslocava para a sua cadeira do espaço de trabalho individual, sem que fosse necessário indicá-lo. É um espaço onde a criança costumava estar em serenidade, não gritando nem correndo ou saltando, à exceção de um ou outro dia no qual poderia estar mais agitada, embora acabasse por acalmar pouco depois de chegar à UEEA. Ao longo do estudo foi igualmente possível observar os tiques e maneirismos da criança: pequenos gritinhos ao mesmo tempo que apresentava espasmos com a cabeça, estalinhos com a boca, levar todos os objetos à boca para os lambear, tocar com as mãos em algo e levá-las de seguida à boca para as lambear, dizer palavras em inglês, andar em bicos dos pés, piscar muito um dos olhos como se tivesse um cisco e repetir palavras que outra pessoa disse, são alguns dos exemplos.

Ao longo das sessões foi possível verificar, e com bastante frequência, a criança a falar na Língua Inglesa. Por exemplo, quando pintava, pegava no lápis ou caneta e dizia a cor do mesmo em inglês e depois em português. Os lápis de cor que utilizámos ao longo das sessões tinham, cada um, um nome de duas palavras escrito em inglês, correspondendo uma dessas palavras à cor: “apple green” ou “red kiss”, por exemplo. A criança gostava de observar o nome e ler; noutras vezes, pegava no lápis e nem parava para olhar para o nome escrito, dizendo automaticamente o nome do lápis, em inglês. A quantidade de vocabulário pronunciado em inglês era superior nos dias em que a criança se encontrava mais agitada, recorrendo a palavras soltas e sem nexos ou ligação entre si. Por outro lado, foi frequentemente verificado que quando se falava para a criança, esta parecia não escutar ou ligar ao que lhe era dito, começando de repente a fazer aquilo que lhe havia sido solicitado, demonstrando ter escutado, ainda que parecesse não o fazer. Por outro lado, em outras situações, nas quais parecia ter escutado, revelou-se o contrário.

Relativamente às atividades, a criança manifestou bastante agrado e maior motivação na realização daquelas que envolveram a utilização do computador e do

software Escrita com Símbolos – ainda que não gostasse de realizar atividades relacionadas com a escrita, a criança não só aceitava como demonstrava motivação quando aquelas eram realizadas por meio do computador. Quando se encontrava a realizar alguma atividade no computador, a criança gostava muito de colocar os auscultadores e escutar os sons, nomeadamente a voz do *software Escrita com Símbolos*, a qual vocalizava as palavras escritas no mesmo. Apesar de o *software* possuir várias vozes distintas, a criança escolhia quase sempre a mesma, experimentando outras esporadicamente. A criança gostava, particularmente, dos sons de conjuntos de letras juntas ao acaso por si, rindo-se às gargalhadas dos resultados obtidos.

No decorrer da entrevista realizada à terapeuta da fala, esta analisou e avaliou muito positivamente as atividades realizadas com a criança, considerando-as muito pertinentes e interessantes para a criança e objetivos em estudo. Não só enalteceu o trabalho realizado ao longo da intervenção, como se mostrou agradavelmente surpresa com a adesão, aceitação e motivação que a criança demonstrou para com as mesmas, demonstrando bastante agrado pelas atividades não só concluídas mas, também, corretamente concluídas. A terapeuta apontou as dificuldades sentidas por si mesma no trabalho com a mesma criança, referindo as recusas que aquela manifestava para com o mesmo.

Por fim, é pertinente referir que foram inúmeras as interferências de outros elementos ao longo das atividades, comprometendo as mesmas. Outras atividades, como fichas de avaliação ou atividades de expressão plástica foram marcadas e realizadas no horário pré-estabelecido para a intervenção, e nem sempre com avisos prévios. Nas referidas situações, optou-se por se deixar a criança concluir as mesmas atividades evitando-se, desta forma, desautorizar os outros elementos envolvidos ou destabilizar a criança, sendo as atividades da intervenção adiadas para a sessão seguinte. Revelou-se ainda ser muito mais fácil trabalhar com a criança na sala da Terapia da Fala, onde havia silêncio e serenidade, estando ausentes elementos distratores: aquela mostrava-se muito mais concentrada e colaborava; nos dias em que havia outras pessoas presentes ou barulhos, a criança demonstrava maior resistência à realização de tarefas, fazendo birras.

Capítulo V - Apresentação e Análise dos Resultados

11. Avaliação posterior à aplicação do Projeto de Intervenção

A avaliação posterior à intervenção possibilita compreender se a mesma permitiu desenvolver as competências comunicativas da criança, bem como se permitiu implementar modificações no comportamento daquela, em suma, se cumpriu os seus objetivos e se foram assinaladas falhas, bem como melhorias a realizar, no sentido de potenciar, ao máximo, a intervenção.

11.1. Análise das Entrevistas

Com o intuito de obter informação adicional sobre a criança em estudo, foram planeadas e realizadas entrevistas semiestruturadas a vários elementos que fazem parte do quotidiano daquela e que, por isso, a conhecem melhor. Entre os elementos a entrevistar, encontravam-se os pais da criança, a sua professora titular, as duas professoras da UEEA, a terapeuta da fala e o psicólogo. Destes, não foi possível concretizar entrevista ao pai da criança nem ao psicólogo. Não foi concretizada a entrevista ao pai da criança devido aos vários compromissos profissionais deste, os quais ocupavam grande parte do seu dia-a-dia; por seu lado, o psicólogo do Agrupamento de Escolas frequentado pela criança e responsável pelo acompanhamento da mesma referiu ter contactado com a criança uma única vez e há já algum tempo, pelo que não possuiria informações suficientes para conceder uma entrevista. Por outro lado, viria a ser realizada uma entrevista não planeada inicialmente: ao técnico de Psicomotricidade Aquática da criança. Apenas no decorrer da entrevista com a mãe da criança foi tomado conhecimento que a criança frequentava uma piscina fora das instalações da Escola, tendo aí sessões de Psicomotricidade Aquática. Após contacto com o mesmo técnico, a entrevista foi acordada e marcada.

À exceção da entrevista realizada ao técnico de Psicomotricidade Aquática, todas as restantes entrevistas foram realizadas na Escola frequentada pela criança, tendo estas sido registadas com o recurso a um gravador de voz – sendo a gravação consentida pelos entrevistados – e através da anotação escrita de breves notas. A entrevista ao técnico de Psicomotricidade Aquática foi realizada no seu local de trabalho (externo à Escola frequentada pela criança), não tendo sido gravada, por indisponibilidade de meios técnicos para a gravação, sendo registada apenas por

meio de anotações escritas. Após as entrevistas, foi efetuada uma transcrição das gravações, sendo depois entregue uma cópia da respetiva entrevista a cada um dos elementos entrevistados, juntamente com uma declaração de validação da entrevista (Apêndice M), para que cada entrevistado pudesse analisar a entrevista por si concedida, bem como validar e autorizar a análise e divulgação da mesma para efeitos do presente estudo. A primeira entrevista foi efetuada à terapeuta da fala, tendo sido seguida pela mãe da criança - ambas as entrevistas foram realizadas cerca de duas semanas antes do término do ano letivo. Seguidamente, foi realizada a entrevista ao técnico de Psicomotricidade Aquática, no final do ano letivo. Finalmente, as entrevistas efetuadas à professora titular e professoras da UEEA foram realizadas já após o término das atividades letivas referentes ao ano letivo de 2012/2013.

Como anteriormente referimos, foram construídos dois guiões de entrevistas distintos, tendo em atenção as características dos entrevistados e objetivos das mesmas, pelo que um dos guiões foi construído tendo em vista os pais da criança em estudo (Apêndice N), enquanto o outro guião foi construído tendo em vista os vários profissionais que intervêm no processo educativo e desenvolvimental da criança (Apêndice O). Os guiões foram construídos com base em diversas categorias-chave, tendo sido elaboradas questões pertinentes para cada uma das categorias, procurando, desta forma, compreender a perspetiva de cada um dos intervenientes entrevistados acerca da criança em estudo, sendo estas analisadas numa fase posterior. O guião construído para os pais contemplou as categorias *Percurso, Interação e Comunicação, Trabalho em equipa, Desenvolvimento da Criança e Recursos humanos físicos e materiais*, enquanto o guião construído para os profissionais contemplou as categorias *Percurso, Interação e Comunicação, Atividades, Evolução, Recursos humanos físicos e materiais, Trabalho em equipa e Projeto de Intervenção*.

Seguidamente são apresentadas as análises de cada uma das entrevistas, sendo iniciadas com a entrevista realizada à mãe, sendo seguida pelas entrevistas realizadas à professora titular, à professora A e à professora B da UEEA e, finalmente, pelas entrevistas realizadas à terapeuta da fala e o técnico de Psicomotricidade Aquática. Após estas análises individuais, será realizada uma análise global das entrevistas, sendo efetuada uma comparação e confrontação entre as respostas dos vários entrevistados.

11.1.1. Entrevista à Mãe

Na entrevista realizada à mãe (Apêndice P) procurou-se compreender, em primeiro lugar, quando e que razões levaram os pais a procurar médicos especialistas, bem como a receção destes ao diagnóstico que viria a ser efetuado. Foi

referido pela mãe da criança que aquela tem um primo dois meses mais velho, e ao qual se foi recorrendo como “referência” nas várias etapas de evolução e de desenvolvimento, pelo que os pais se aperceberam que algo poderia estar a ocorrer quando a criança tinha cerca de 18 meses, pela ausência/atraso no aparecimento das primeiras palavras e, especialmente, pelo facto de a criança não reagir aos chamamentos pelo seu nome (linha 23). Posteriormente, a criança viria a ser encaminhada, por uma pediatra, para a Unidade de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra, onde viria a ser efetuado o diagnóstico, quando a criança tinha cerca de dois anos de idade. A mãe referiu que não foi apanhada completamente de surpresa – tal como o pai da criança – quando o diagnóstico foi efetuado, uma vez que já possuíam alguns conhecimentos acerca da temática do autismo e verificaram a existência de alguns comportamentos semelhantes na criança: “Não foi fácil, mas nós não ficámos surpreendidos porque já tínhamos andado a pesquisar algumas coisas acerca do assunto. (...) não estávamos preparados mas estávamos assim...porque nunca ninguém está preparado...mas pronto, já estávamos mais ou menos à espera. (...) no fundo, no fundo, nós já estávamos à espera do diagnóstico.” (linhas 19, 34 e 37).

Relativamente à categoria da interação e comunicação, a mãe referiu que a criança “não sabe interagir muito bem com as crianças. Ele não procura. Não tem a iniciativa de interagir” (linha 44), sendo indicado que esta tem iniciativa apenas quando existe algum objeto que chama à sua atenção, interagindo apenas para tentar alcançar o mesmo: “Tem a iniciativa é, por exemplo, (...) por causa de algo que o chama à atenção (...) Ele vai ter é com o objeto, não vai ter com a criança” (linhas 45 e 48). A mãe relembrou o período durante o qual a criança frequentou um Jardim de Infância, no qual interagia e demonstrava reconhecer os seus colegas de turma, sendo capaz de os chamar pelos seus nomes, tanto para os chamar para brincar, bem como de se referir aos mesmos perante outras pessoas, fornecendo, inclusive, algumas informações acerca dos mesmos. Comparou este período com a frequência atual da Escola e afirmou que “Ele nessa altura eu acho que estava melhor até do que está agora. (...) Eu acho que nesse aspeto está pior” (linhas 54 e 57), para indicar o facto de a criança não demonstrar interesse ou conhecimentos - nem mesmo os nomes - dos seus colegas novos.

Será pertinente referir que foi indicado na entrevista – pela mãe - que a interação da criança para com os seus pares no Jardim de Infância ocorreu apenas a partir do 3.º ano de frequência do mesmo estabelecimento, pelo que poderá ser possível compreender a ausência de interação e o afastamento da criança relativamente aos seus novos colegas e que leve algum – o seu – tempo para se familiarizar com o novo espaço e os novos colegas. Por seu lado, não foi referida qualquer alteração na interação da criança com o seu primo e com quem contacta desde sempre, mantendo uma relação de confiança: “ (...) com o primo já interage melhor. Já conhece...já tem mais confiança...já está habituado a ele...até estão sempre a pegar-se um com o outro...” (linha 59), sendo a alteração verificada apenas a nível do contexto escolar. Por outro lado, e relativamente à interação com adultos, a mãe indicou que a criança

tem um relacionamento mais pacífico com os adultos que conhece, nomeadamente os pais e família, uma vez que estes já o conhecem, bem como às suas reações, sabendo como atuar em cada situação; já com adultos que não conhece tão bem, o relacionamento torna-se menos tranquilo, precisamente pelo seu desconhecimento acerca das reações da criança, especialmente quando se procura realizar com esta atividades que não são do seu agrado: "Connosco não há grandes conflitos (...) com as pessoas desconhecidas é complicado (...) quem não conhece, quem não sabe como é que ele se comporta em determinada situação. Nós já sabemos que a determinada situação ele vai reagir assim" (linhas 64 e 66).

Ainda na área da interação e comunicação, foram referidas pela mãe as dificuldades sentidas por si na comunicação com a criança, manifestando alguma angústia por não conseguir saber, em grande parte das situações, aquilo que a criança está a sentir ou a pensar: "Há muita coisa que ele não consegue exprimir. (...) não sabemos o que se passa na cabeça dele quando ele de repente começa a chorar numa situação qualquer, assim uma coisa inesperada (...)" (linhas 77 e 81); contudo, a mãe acrescentou que, apesar das dificuldades sentidas, a comunicação entre ambos é hoje mais fácil do que no passado e espera que esta continue a desenvolver-se favoravelmente: "Já foi muito pior. (...) agora já é mais fácil vermos aquilo que ele quer, aquilo que ele gosta, aquilo que ele não gosta, onde se sente bem (...) mas claro, há muita coisa que a gente não sabe e há muita coisa que acho que nunca vamos conseguir.... não é... comunicar com ele. Talvez mais tarde caso ele saiba expressar-se melhor e aí consiga dizer aquilo que sente" (linhas 78, 88 e 90). Quando questionada acerca de livros de imagens e qual o seu contributo para a comunicação com a criança, a mãe explicou que considera que a maior dificuldade do seu filho prender-se-á com uma incapacidade deste em explicar aquilo que sente, o que impossibilita a comunicação: "(...) nem ele próprio se calhar deve saber aquilo que tem... (...) deve ser uma confusão de emoções... e ele não consegue." (linha 101). Quando questionada acerca da presença de outras dificuldades sentidas no relacionamento com a criança, a mãe declarou não saber o que responder.

Relativamente à categoria acerca do trabalho realizado em equipa, procurou-se compreender de que forma é realizado, segundo a perspetiva da mãe, o trabalho em equipa pelos vários elementos que atuam no processo educativo da criança. Para tal, procurou-se compreender, em primeiro lugar, se a mãe costuma realizar atividades com a criança em casa, no sentido de desenvolver competências daquela, e em que consistem essas atividades. A mãe confirmou que costuma realizar atividades com a criança em casa, nomeadamente no âmbito das áreas curriculares, procurando reforçar as aprendizagens realizadas na escola: "Mas em casa ele comigo trabalha. Eu dou seguimento principalmente à Língua Portuguesa e ao Estudo do Meio" (linha 127), bem como no âmbito da escrita, na qual a criança apresenta bastantes dificuldades: "(...) é muito complicado de fazer, apesar de ele saber fazer as letras todas" (linha 138). A mãe referiu ainda o trabalho realizado na escola com o computador Magalhães, o qual ajudou a desenvolver competências na criança, sendo

agora bastante autónoma no uso geral do computador, não recorrendo ao adulto para efetuar alguma atividade no mesmo. Quando questionada acerca de atividades no âmbito da Matemática, a mãe referiu que “não costumo fazer” porque “ele diz que Matemática não quer” (linhas 144 e 146), o que não deixa de ser um facto curioso, uma vez que na escola havia sido indicada, informalmente pelos vários intervenientes, a preferência da criança pela área da Matemática, facto este desconhecido da mãe, a qual demonstrou algum espanto perante o mesmo.

Ainda na mesma categoria, procurou-se compreender se a mãe da criança considera existir um trabalho de equipa entre os vários intervenientes do processo educativo daquela, nomeadamente entre a família, os vários professores e terapeutas, tendo a mãe respondido “Eu acho que não” (linha 160), e indicado uma ausência de reuniões com os vários intervenientes no processo de desenvolvimento de competências da criança, à exceção daquelas que ocorrem no fim de cada Período Letivo e contando apenas com a presença das professoras. A mãe acrescentou, inclusive, a total ausência de contacto com a terapeuta da fala, não tendo conhecimentos acerca das atividades realizadas pelo filho e tendo apenas acesso aos relatórios de avaliação, ao contrário do que sucedia no ano anterior, época durante a qual recebia constantes contatos da então terapeuta da fala, tendo informação atualizada daquilo que o seu filho realizava nas sessões.

Já na categoria relativa à evolução da criança, procurou-se compreender as evoluções denotadas pela mãe desde que a criança tinha começado a receber apoios por parte dos professores e dos terapeutas, tendo esta indicado que a criança recebia apoios vários há já alguns anos, desde que frequentava o Jardim de Infância, entre os quais, terapia da fala, “ensino especial” (linha 174) e “sala TEACCH” (linha 176), algumas vezes por semana e algumas delas fora do espaço do Jardim de Infância. A mãe confirmou evoluções verificadas no desenvolvimento da criança: “Mas claro evoluções houve e muitas” (linha 178) “(...) está muito melhor do que aquilo que era há uns anos atrás.” (linha 180). Contudo, a mãe mencionou que, a par destas evoluções, a criança evoluiu também num outro sentido, referindo que esta “era uma criança mais meiga” (linha 183) e “obediente” (linha 187) do que atualmente é, sendo agora mais “reativa” (linha 185) e “rebelde” (linha 187), na medida em que reage prontamente e de uma forma negativa, aceitando menos as imposições feitas pelos outros e respondendo muitas vezes “não” e “não quero” (linha 188).

Por fim, e no que diz respeito à categoria relativa aos recursos físicos e materiais, procurou-se compreender qual o parecer da mãe acerca dos recursos disponíveis no Agrupamento de Escolas frequentado pela criança, tendo começado por referir a falta de alguns recursos que considera serem essenciais para um correto apoio e desenvolvimento das competências da criança, nomeadamente, um professor que pudesse acompanhar a mesma ao longo de todo o dia na sua sala: “(...) é complicado, mas eu acho que deveria haver sempre uma professora disponível na sala para o acompanhar...o tempo todo, o dia todo...eu sei que isso é impossível, mas era o ideal” (linha 209). A mãe complementou esta ideia referindo que a criança tinha uma

tarefeira que a apoiava constantemente quando esta frequentava o Jardim de Infância. Finalmente, acrescentou que a criança poderia beneficiar ao ter mais tempos semanais de terapias, particularmente a Terapia da Fala.

11.1.2. Entrevista à Professora Titular

Na entrevista realizada à professora titular (Apêndice Q) procurou-se compreender, num primeiro momento, há quanto tempo esta trabalhava com a criança enquanto professora do 1.º Ciclo, procurando ter em atenção a categoria relativa ao percurso profissional da mesma, tendo esta respondido que era professora da criança desde o início do presente ano letivo. Quando questionada sobre se já havia trabalhado com outras crianças com PEA, a professora referiu que não, acrescentando, contudo, que possuía alguns conhecimentos acerca desta perturbação. A professora explicou ainda que já havia tido outros alunos com NEE, mas que não se deparou com dificuldades na comunicação com estes como sucedeu com a criança em estudo: “As crianças que tinha tido com necessidades educativas especiais (...) a comunicação não era um impedimento para se estabelecer um contacto compreensível (...).No caso do [nome da criança] tudo isto é novo: as reações dele, o estar, a forma como ele estava no grupo, tudo muito diferente daquilo que eu estava habituada, sim.” (linhas 11 e 17).

Relativamente à categoria da interação e comunicação, procurou-se compreender a comunicação realizada entre a professora e a criança, tendo questionado a primeira acerca da comunicação realizada e as dificuldades sentidas, ao que a professora respondeu que sentiu muitas dificuldades, particularmente nas primeiras semanas de aulas: “As primeiras semanas de trabalho foram muito complicadas” (linha 22). A professora continuou, referindo ter sido notório o desenvolvimento da comunicação na criança ao longo do ano letivo, explicando que aquela necessitou de um período de adaptação, uma vez que se encontrava pelo primeiro ano no 1.º Ciclo, numa nova escola e com colegas diferentes e, que após esse período, a comunicação e relação melhoraram: “E depois de estar adaptado eu acho que as coisas melhoraram” (linha 32); a professora referiu ainda que acredita ter havido “muita influência” (linha 33) por parte da medicação que a criança começou a tomar regularmente, passando assim, a estar “mais tranquilo e disponível” (linha 34), “Principalmente no terceiro período” (linha 45), contrastando com o seu comportamento anterior, descrito pela mesma professora como um constante “(...) estado de excitação (...) excessiva e quase incontrolável.” (linha 40). A professora reforçou que “A medicação ajudou a estabilizá-lo” (linha 40) e que, com a toma regular, a criança passou a cooperar mais, colaborando de outra forma.

Quando questionada acerca de outras dificuldades na sua relação com a criança, a professora referiu que “os problemas de comunicação” (linha 58) representaram o fator que mais interferiu na relação com a criança, embora tenha acrescentado que “um outro tipo de turma” (linha 57) teria permitido “dar-lhe uma atenção mais individualizada” (linha 57) e “fazer com ele um ensino um pouco mais formal e mais direcionado” (linha 54), uma vez que a criança se encontrava inserida “numa turma com alguns alunos problemáticos” (linha 55). No entanto, a professora afirmou ter ocorrido “um desenvolvimento positivo” (linha 64) na sua relação com a criança ao longo do ano letivo. Relativamente à comunicação e interação da criança com os outros, tanto adultos como crianças, a professora considerou ser “irregular” (linha 68), acrescentando que “desde que o entendessem, ele conseguia interagir positivamente com todos” (linha 68); a professora referiu ainda que, quando a criança não era compreendida pelos outros, desentendia-se com estes, apresentando “atitudes por vezes agressivas” (linha 70), demonstrando, assim, o seu desagrado. A professora concluiu que a criança comunica melhor com os adultos por estes saberem lidar melhor com ela.

Quanto à categoria relativa às atividades, procurou-se saber quais as atividades realizadas pela professora ao longo do ano no sentido de desenvolver as competências da criança, tendo esta referido uma preocupação principal com o cumprimento de regras da escola e da sala de aula; quanto a atividades relativas ao desenvolvimento de currículo, a professora referiu que estas eram desenvolvidas maioritariamente na UEEA, com as professoras da mesma Unidade. A professora acrescentou que, embora procurasse incluir a criança nas atividades, solicitando a sua participação, esta “nem sempre estava disponível” (linha 92), explicando que “estava mais tranquilo, mais equilibrado, mais disponível” (linha 94) na UEEA devido ao apoio individualizado e ao menor número de crianças. A professora concluiu referindo que a criança “gostava muito de atividades, (...), de relaxamento, atividades que promovessem (...) a expressão corporal (...) gostava muito de ouvir música.” (linha 99), tendo acrescentado, quando questionada, que a criança nunca participou nas Atividades de Enriquecimento Curricular e por opção dos pais. Ainda na categoria das atividades, procurou-se compreender quais as atividades realizadas no sentido de estimular, especificamente, a comunicação na criança, tendo a professora respondido que fazia “de tudo um pouco” (linha 116), procurando interagir com a criança tendo em conta os interesses dela.

Já na categoria relativa às evoluções, procurou-se compreender quais as maiores dificuldades que a criança demonstrou no decorrer da realização das tarefas, tendo a professora indicado prontamente a escrita, acrescentando que também se verificavam dificuldades a nível do raciocínio matemático, cálculo e verbalização. Por outro lado, procurou-se compreender também em que atividades a criança demonstrou ter mais facilidade de realização, tendo a professora referido unicamente a leitura, a nível de aprendizagens formais, e a expressão corporal, a nível das aprendizagens não formais. A professora concluiu a análise a esta categoria referindo

que a maior evolução verificada na criança desde que começou a trabalhar com ela encontrava-se na área da socialização, explicando que a criança aprendeu a fazer-se entender “sem ter imediatamente uma reação negativa” (linha 143), assim como os outros aprenderam a lidar com ela.

Na categoria relativa aos recursos humanos, físicos e materiais, procurou-se compreender se o Agrupamento de Escolas tinha à disposição todos os recursos necessários ao desenvolvimento das competências de uma criança com PEA, tendo a professora indicado a necessidade de “Uma pessoa que o acompanhasse permanentemente” (linha 151) ajudando a criança a “estar mais disponível na sala de aula, para prosseguir uma tarefa” (linha 152) pois, de acordo com a mesma professora, a criança “não faz nada sem ter uma pessoa ao lado dele” (linha 153). A professora considerou, inclusive, que tal seria “benéfico para todos” (linha 157).

Já na categoria relativa ao trabalho em equipa, a professora considerou existir um trabalho de equipa entre os vários intervenientes no processo de desenvolvimento da criança, embora tenha referido que não eram realizadas reuniões formais entre os mesmos havendo, no entanto, “uma ligação muito estreita entre todos os elementos” (linha 163), em particular entre a mesma professora, o encarregado de educação da criança e a equipa da UEEA, onde existia uma comunicação quase diária. A professora acrescentou que a comunicação com o encarregado de educação passou, maioritariamente, pela mãe da criança, a qual tinha maior disponibilidade e era quem costumava ir à escola.

Por fim, na categoria relativa ao Projeto de Intervenção e ao trabalho realizado pela mestranda, a professora referiu que “foi muito bom, foi benéfico” (linha 174), na medida em que foi realizado um trabalho mais individualizado com a criança e a professora pôde estar mais disponível para os restantes alunos, tendo sido, desta forma, “benéfico para o grupo e (...) benéfico para o [nome da criança]” (linha 188).

11.1.3. Entrevista à Professora A da UEEA

Na entrevista realizada à professora A da UEEA (Apêndice R) procurou-se compreender, em primeiro lugar, há quanto tempo esta trabalhava com a criança enquanto professora na UEEA, tendo esta respondido que trabalhava com aquela desde o início do mesmo ano letivo, tendo acrescentado estar a trabalhar com crianças com PEA pela primeira vez. Já na categoria relativa à interação e comunicação, e quando questionada acerca de dificuldades sentidas na comunicação com a criança, a professora A afirmou ter sentido algumas dificuldades, indicando que a criança “fala muito com frases soltas e sem sentido” (linha 10), acrescentado que “Também o comportamento dele...não deixava comunicar, tornava-se muito complicado” (linha 12). Contudo, a professora referiu ter denotado um

desenvolvimento na comunicação da criança ao longo do ano letivo, quando questionada: “Sim, sim, sim. Bastante” (linha 16). A professora mencionou ainda que houve algumas dificuldades no início da relação com a criança, uma vez que não se conheciam, referindo que aquela apresentava um “comportamento muito mais instável”, sendo “muito mais complicado trabalhar com ele” (linha 31) no início do ano letivo. Porém, a professora considerou ter havido um desenvolvimento no relacionamento e que, à data da entrevista, mantinha “uma boa relação com ele”, pois “Com o tempo foi evoluindo” (linha 21), referindo que “tem muita mais facilidade comigo, brinca mais comigo, pede mais coisas...há mais aproximação” (linha 24).

A professora continuou, referindo que ao longo do ano, a criança foi adaptando-se e envolvendo-se mais com a escola e com as atividades: “Acho que ele começou a aceitar os colegas, as atividades propostas” (linha 38), acrescentando que “apesar de ainda a estabilidade emocional dele muitas vezes não permitir mas acho que houve uma evolução muito grande” (linha 41). A criança foi aqui definida pela professora como sendo “muito curiosa” (linha 80), referindo que aquela “Gosta de mexer, de espreitar, gosta de tocar” (linha 81) e que “aprende com muita facilidade” (linha 82) assim como “memoriza com muita facilidade” (linha 88). Ainda no contexto da categoria da interação e comunicação, e quando questionada acerca da comunicação da criança com os outros (adultos e crianças), a professora referiu ser “um bocado complicado” (linha 107) com os pares, mencionando que a criança apresentou mais facilidade na comunicação com os adultos. A professora explicou que as outras crianças gostavam da criança e tentavam aproximar-se dela, mas se aquelas começavam a tocar-lhe em demasia, a criança ficava agitada. Para além disso, a professora acrescentou que a criança não costumava procurar as outras crianças – embora não repudiasse a aproximação por parte delas – tendo sido evidente uma atenção maior daquela para com os objetos das outras criança: “Pode-se meter com os materiais ou assim, mas (...) não se mete muito com os colegas.” (linha 113). Relativamente às outras crianças que frequentavam a UEEA, a professora referiu que a criança também não as procurava muito, aproximando-se com o objetivo de observar a tabela de comunicação de uma das crianças ou o computador de uma outra criança, por exemplo. No que diz respeito aos adultos, a professora referiu que a criança interagiu com os adultos que estão mais próximos, nomeadamente consigo própria, com a professora B da UEEA e com a professora titular, bem como com as assistentes operacionais, ainda que com menos frequência, segundo a perspetiva da professora, sendo estas interações geralmente desencadeadas com o intuito de pedir algo.

Relativamente à categoria das atividades realizadas com a criança, nomeadamente no sentido de desenvolver as suas competências, a professora referiu realizar tanto atividades individuais como em grupo, recorrendo a perguntas diretas, ao *software Escrita com Símbolos* e a símbolos PEC. Uma vez que a criança gostava muito de computadores, este era utilizado pelos professores, inclusive pela professora A, como forma de motivação daquela: “O computador também foi um aliado (...). Se ele gosta

do computador, à partida nós conseguimos chegar às aprendizagens através de trabalhos mais práticos, de materiais adequados, ele consegue chegar com mais facilidade à aprendizagem” (linhas 49 e 50). A professora acrescentou, contudo, que o trabalho realizado no computador podia ser dificultado devido a certos tiques da criança, resultando no apagamento de frases ou textos já copiados: “Tem os tiques dele. (...) primeiro que passasse a frase...apagava as palavras, depois é que voltava a escrever.” (linhas 168 e 169). A professora referiu ainda o facto de a criança gostar muito de escutar aquilo que escrevia, através da voz do *software Escrita com Símbolos*, a qual ia reproduzindo as palavras escritas e a qual, segundo a mesma professora, “(...) também o ajudou a desenvolver a comunicação” (linha 172). Por seu lado, e relativamente às atividades desenvolvidas no sentido de estimular mais especificamente a comunicação da criança, a professora referiu ter desenvolvido um dossiê de PEC, bem como ter recorrido ao *software Escrita com Símbolos* e aos livros da escola; a professora referiu ainda o “papel fundamental” (linha 215) que a terapeuta da fala desempenhou no desenvolvimento da comunicação na criança.

Na categoria relativa à evolução da criança, a professora referiu que as maiores dificuldades que a criança manifestou na realização das tarefas encontravam-se relacionadas com a motricidade fina e a escrita, bem como com o comportamento e a estabilidade emocional. A professora referiu ainda as dificuldades verificadas na compreensão de “tarefas subjetivas” (linha 220), sendo necessário o recurso a ordens ou questões diretas para uma melhor compreensão por parte da criança. Para além disso, a professora mencionou que a criança apresentou também dificuldades em trabalhos de interação conjunta e no processo leitura-realização de uma tarefa, sendo necessária uma explicação por parte do adulto para que a criança compreendesse aquilo que deveria fazer: “Ler e fazer não consegue. (...) Tem que, de uma forma clara e objetiva, explicar a atividade para ele conseguir fazer.” (linha 222). Por outro lado, e relativamente às atividades nas quais a criança demonstrou ter mais facilidade de realização, a professora indicou que aquela manifestou facilidade na leitura (tendo referido que a criança aprendeu a ler sozinha por meio do computador), na memorização de conteúdos de Estudo do Meio e de alguns cálculos, no trabalho realizado no computador, e na imitação, “Apesar de ter dificuldades em termos de motricidade” (linha 234). A professora faz aqui uma breve comparação com as outras crianças que frequentavam a UEEA, referindo que apenas esta criança e outra conseguiam realizar imitações.

Finalmente, quando questionada acerca das maiores evoluções verificadas na criança desde que começou a trabalhar com a mesma, a professora referiu que a estabilidade emocional melhorou, bem como o cumprimento de regras, referindo que a comunicação “evoluiu bastante” (linha 245) e que a interação com os adultos “melhorou muito” (linha 246). A professora considerou que a criança evoluiu também na interação com os seus pares, na medida em que “já não tem tanto receio que eles se aproximem” (linha 248), referindo que no início do ano a criança tinha receio das outras crianças, pelo que por vezes acabava por empurrá-las. A professora mencionou

ainda uma diminuição de tiques e maneirismos da criança: “(...) os tiques e maneirismos diminuíram muito. Ele fazia tantos sons, tantos tiques sonoros...diminuíram bastante.” (linha 251). Para além disso, a professora referiu uma maior abertura às atividades propostas, aceitando melhor a realização das mesmas, embora tenha alertado para o facto de não se dever contrariar muito a criança, “porque revolta-se com muita facilidade, sai tudo, vai tudo à frente, (...) grito (...)” (linha 262). Apesar das reações por parte da criança quando contrariada, a professora referiu ter notado que esta agora ri-se muito mais do que no início do ano letivo: “Agora nota-se que ele se ri muito mais do que aquilo que se ria no início.” (linha 271), acrescentando ainda que, nos dias em que a criança chegava alegre à escola, aceitava melhor os trabalhos propostos e “faz tudo, tudo, tudo” (linha 271), ao contrário do que sucede nos dias nos quais a criança vem com sono, por ter dormido pouco na noite anterior, e nos quais “Já se sabe que não se vai conseguir trabalhar muito com ele.” (linha 268). A professora procurou concluir este tópico, referindo que “Há alguns objetivos que ele ainda não atingiu” (linha 281), e afirmando que é “muito bom” (linha 283) o facto de a criança conseguir ler tudo, referindo, contudo, que esta não compreendia muitas coisas: “Consegue explicar as personagens, o que é que elas estão a fazer, mas mais já não consegue.” (linha 284). A professora explicou ainda que a criança, apesar da sua grande evolução, não apresentou muita “escrita criativa” (linha 289) nem “produção textual” (linha 294). Esta é capaz de descrever uma imagem através de uma ou duas pequenas frases, escrevendo-as, mas com “muito incentivo” (linha 292).

Na categoria relativa aos recursos humanos, físicos e materiais, a professora referiu que o Agrupamento de Escolas poderia ter determinados programas para trabalhar com as crianças com PEA e mais assistentes operacionais: “a Unidade deveria ter auxiliares com horários...muitas vezes era muito complicado, muito complicado quando se estava sozinha na Unidade com os miúdos todos...muito complicado” (linha 494), considerando que, relativamente aos outros recursos, o mesmo Agrupamento dispõe de recursos necessários e adequados para estas crianças: “(...) esta escola está muito bem em termos de recursos para autistas” (linha 324), fazendo ainda referência à UEEA e à biblioteca da escola, a qual “tem livros espetaculares” (linha 325). Já na categoria relativa ao trabalho de equipa, e quando questionada sobre se considerava existir um trabalho de equipa entre os vários intervenientes, a professora respondeu “Vai havendo.” (linha 336), explicando que “Com a terapeuta houve algum diálogo” (linha 336), com a professora titular “houve, mas já nem tanto” (linha 337) e com a mãe da criança “tive sempre uma preocupação de falar com ela todos os dias, sempre que podia” (linha 346).

Questionou-se a professora sobre se sugeria atividades para concretização em casa, tendo esta respondido que tanto ela como a professora B da UEEA não costumavam sugerir trabalhos de casa, uma vez que “o pai trabalhava muito com ele em casa” (linha 364). A professora referiu que apenas incentivava, a par da professora B da UEEA, os pais a trabalhar a autonomia da criança, nomeadamente,

“na questão de comer sozinho” (linha 362), explicando que, por vezes, a mãe da criança acabava por ceder, com o intuito de evitar que a criança fizesse birras, pois “A contradição, para ele, não entrava...era a palavra “não” todos os dias, a toda a hora, a todos os minutos (...); então a mãe para não ouvir a contradição, fazia o que ele queria” (linhas 369 e 371) pois “ele quando faz birras, faz birras a sério” (linha 369). A professora continuou, explicando que a criança já se vestia e calçava sozinha, persistindo, contudo, uma ausência de autonomia na alimentação, a qual deveria ser, segundo a sua perspectiva, incentivada.

Por fim, na categoria relativa ao Projeto de Intervenção, a professora considerou que o mesmo Projeto “foi bastante benéfico” (linha 421), pois foi trabalhada a comunicação, a escrita, a escrita com lápis, tendo a criança desenvolvido e adquirido “mais palavras para o seu vocabulário” (linha 424) através dos jogos de palavras. A professora referiu, por diversas vezes ao longo da entrevista, a dificuldade da criança em escrever com lápis, acabando por recorrer ao computador: “A escrita para ele...escrever com o lápis...coitado...era o desespero” (linha 54).

Ainda no decorrer desta entrevista, foram discutidos alguns outros temas e situações pertinentes verificados ao longo do ano letivo, tais como:

› O recurso ao computador, o qual foi descrito pela professora como tendo sido um “aliado” (linha 44), por causa das “áreas de interesse e de motivação” (linha 50) das crianças com PEA, o que permitiu “chegar às aprendizagens através de trabalhos mais práticos” (linha 51);

› Os “Muitos tiques de percussão de som, (...) de meter dedos em tudo quanto é lado, meter tudo na boca...muitos mesmo” (linha 59) que a criança manifestava e que, de acordo com a professora A, foram diminuindo ao longo do ano: “ele inicialmente tinha muitos mais. (...) Agora já não se nota tanto isso” (linhas 58 e 61), acrescentando que “a medicação também ajudou, ajudou bastante” (linha 61);

› O jogo simbólico, que a professora verificou manifestar-se na criança: “Ele tinha, tinha jogo simbólico com os bonecos (...); a transformação, levar o boneco a jogar, ele conseguia.” (linha 98). A professora referiu ainda recorrer dos bonecos para motivar a criança: “Se ele não queria jogar, através do boneco de interesse eu conseguia levá-lo a jogar” (linha 99) e “(...) tinha os seus interesses nos bonecos, com os bonecos conseguíamos levá-lo a jogar.” (linha 94);

› Alguns dos gostos e interesses da criança, como “fazer quebra-cabeças, puzzles, jogos, (...) os trabalhos de grupo, adorava pintar” (linha 90), histórias: “Gosta muito de ler histórias. Lê as histórias todas.” (linha 182), a língua inglesa: “O inglês é outro dos interesses.” (linha 183).

› A professora referiu o gosto da criança pelas pinturas, com pincel ou digitinta, e o poder de acalmar que a pintura tinha sobre a criança: “(...) nas alturas em que estava mais agitado, a pintura era a única maneira de o acalmar...ficava calminho” (linha 500).

› A professora relatou ainda que a criança apresentava agora menos “aversão ao toque” (linha 410), levando não só a que aceitasse mais o toque como gostasse de alguns contactos físicos: “(...) ele gosta de se sentar no colo, gosta de brincar, gosta que lhe toquem...gosta...é engraçado...de falar com ele, de apaparcá-lo um bocadinho.”(linha 410), facto que podia ser utilizado como forma de incentivo: “Isso é bom para determinadas tarefas, para o levar a que ele consiga fazer determinadas tarefas” (linha 412).

› A professora A mencionou ainda que a criança tinha interesse nas aulas da professora titular, prestando atenção ao que era ensinado, ainda que não o demonstrasse no momento, sendo este facto visível noutras ocasiões: “Quando trabalhava determinado assunto na sala, ele vinha à minha beira pedir-me para passar aquele texto da sala (...) e mesmo que eu quisesse que ele fizesse outro texto, eu não conseguia, porque tinha que ser aquele texto (...) que estava no livro dele. (...) ou seja, ele estava atento na sala e estava atento ao que se estava a passar.” (linhas 172, 177, 179 e 181);

› A professora relatou ainda o facto de a criança contrariar e negar muitas vezes as solicitações do adulto: “A negação para ele é uma coisa presente todos os dias. A palavra que ele usa mais é o “não”” (linha 147);

A professora A referiu igualmente na entrevista que no final do ano notou algumas evoluções na criança a nível comportamental, mencionando que quando realizava algum jogo ou trabalho de grupo, “já era capaz de estar mais calmo, já não se esticava tanto na cadeira, já jogava” (linha 93).

› Finalmente, foi também abordada a questão da medicação da criança: “A partir do momento em que eles começaram a dar a medicação (...) houve melhorias para o miúdo, porque começou a trabalhar mais e agora, com a continuidade da medicação, o [nome da criança] evoluiu muito” (linhas 389 e 392), explicando a professora A que “Era muito complicado trabalhar com ele assim. (...) porque de repente ele irrita-se...é muito complicado...e revolta-se e grita e fica ali...muito complicado” (linhas 398 e 400).

› Abordou-se ainda a temática da mão e pé dominantes, havendo uma breve troca de ideias com a professora, por não haver certezas quanto às mesmas: “(...) não sei muito bem qual é a mão dele de escrever (...) ainda andava ali à descoberta, porque ele escrevia com a direita mas depois fazia muitas coisas com a esquerda.” (linha 441). A professora ainda abordou os apoios realizados na sala da turma da criança, mencionando haver dias em que se tornava bastante complicado trabalhar com a criança, indicando que o ruído e o espaço da sala incomodavam bastante aquela

› Por fim, a professora referiu o facto de este ter sido o seu primeiro contacto com uma UEEA e o Ensino Estruturado, e de o ano letivo ter sido, também para si, uma aprendizagem.

11.1.4. Entrevista à Professora B da UEEA

Na entrevista realizada à professora B da UEEA (Apêndice S) procurou-se compreender, num primeiro momento, há quanto tempo esta trabalhava com a criança enquanto professora da UEEA, tendo esta respondido que trabalhava com a aquela há já três anos (terceiro ano letivo), tendo ainda esclarecido que a criança começou a frequentar aquela UEEA quando ainda se encontrava no pré-escolar, deslocando-se à mesma duas vezes por semana, correspondendo o presente ano letivo ao primeiro ano que a criança frequentava a escola onde a UEEA se encontrava inserida. A professora B possuía experiência de trabalho com outras crianças com PEA uma vez que se encontrava colocada como professora da UEEA há já alguns anos. Quando questionada acerca das dificuldades sentidas na comunicação com a criança, a professora B referiu que “(...) é preciso compreender muito bem os estados emocionais dele” (linha 13), explicando que a comunicação com a criança se tornava facilitada quando esta estava predisposta a escutar e acatar os pedidos; a professora referiu ainda que “É uma questão de saber respeitar esses momentos dele. Mas com o passar do tempo nós vamos (...) compreender como atuar de acordo com o estado dele.” (linha 19). De seguida, acrescentou que a comunicação tem sido desenvolvida na criança, embora considere que “(...) do início do ano para agora...eu nem é bem uma progressão nem um retrocesso. É...mais ou menos semelhante, também depende de muitos fatores.” (linha 28). A professora B continuou, explicando que não considerava a comunicação uma dificuldade na relação com a criança, indicando que “(...) a grande dificuldades em trabalhar com o [nome da criança] é realmente o facto de ele nem sempre estar predisposto a fazer determinada atividade.” (linha 37); a professora acrescentou que a criança “Nem sempre está disposto a fazer aquilo que nós lhe pedimos. Muitas vezes nós não vamos conseguir que ele realize o que se lhe pede.” (linha 39). A professora considerava que a criança percebia o que lhe era dito e pedido, razão pela qual respondia “sim” ou “não”, acrescentando que a maior dificuldade encontrava-se em “conseguir fazer daqueles momentos bons dele, momentos de trabalho” (linha 45), para que fosse possível desenvolver competências. Ainda relativamente à relação entre a professora B e a criança, aquela mencionou que esta já a cumprimentava quando chegava à escola, dizendo olá e dando um beijinho, algo que não fazia anteriormente. A professora explicou que a criança interiorizou já “determinadas regras comportamentais e sociais” (linha 56), tendo ocorrido um desenvolvimento.

Quando questionada acerca da interação/comunicação da criança com as outras pessoas (adultos e crianças da sua idade), a professora B referiu que aquela não interagira nem comunicava muito com os seus colegas, nem mesmo quando se encontravam no recreio, preferindo estar sozinha; a professora referiu ainda que a criança também não procurava interagir ou comunicar com os seus colegas da UEEA; relativamente à interação e comunicação com os adultos, a professora mencionou que a criança também não manifestava uma grande proximidade, embora tenha

acrescentado que “eu já vi que a esse nível melhorou bastante” (linha 72), e que até chegava a ter alguma iniciativa própria “Quando chega ao pé de nós e cumprimenta e dá beijinho e assim. (...) acho que é uma conquista” (linhas 76 e 77).

Relativamente às atividades realizadas com a criança no sentido de desenvolver as competências desta, a professora referiu que costumava trabalhar jogos didáticos construídos na UEEA, o uso do computador, a escrita, trabalhos de grupo, entre outras; já no âmbito do desenvolvimento da comunicação, a professora recorreu a atividades que procurassem desenvolver tanto a comunicação escrita como a comunicação oral, referindo que “O desenvolvimento da comunicação está sempre presente, porque é uma das áreas problemáticas dos alunos com autismo. E portanto tem que estar sempre presente e ser desenvolvida a todos os níveis” (linha 101). A professora indicou que a criança apresentava bastantes dificuldades a nível da motricidade fina, o que perturbava a escrita, “(...) tarefa que ele não gosta de fazer, (...) um aspeto negativo que não o deixa exatamente desenvolver essa parte, (...) torna-se complicado porque é algo que ele se recusa a bastante a fazer” (linhas 112 e 115). Acrescentou, porém, que apesar de ser “um menino que faz, e que sabe e que executa”, só o faz “quando ele realmente tem essa vontade ou está disposta” (linhas 117 e 119). Por outro lado, a professora indicou que a criança apresentou “muita facilidade de memorização, especialmente visual.” (linha 125) para além de “muita facilidade em lidar com novas tecnologias” (linha 127) quando lhe foi pedido que indicasse onde a criança demonstrava ter mais facilidades de realização de atividades.

Quando questionada acerca das maiores evoluções que a criança manifestou, a professora referiu que aquela adquiriu bastantes conhecimentos, tendo melhorado o seu comportamento. A professora explicou que a criança havia sofrido um retrocesso aquando da entrada para a nova escola e nova turma: “como que recuou em relação ao que eu já o conhecia dele” (linha 131), tendo assimilado, por exemplo, regras, comparativamente com o início do ano letivo; a professora alertou, contudo, para o facto de a interiorização das regras ter sido verificada no seio da UEEA, não sendo referidos outros espaços. Relativamente aos recursos disponibilizados pelo Agrupamento de Escolas, a professora referiu que “Eles nunca são suficientes” (linha 145), embora tivesse concordado que, dentro daqueles disponíveis, eram bons para a criança. A professora acrescentou que, embora “as terapias nunca são de mais” (linha 157), nem todas são fundamentais para a criança em estudo, nomeadamente a Terapia Ocupacional, de que atualmente a criança não dispõe, ainda que a professora tenha referido que “(...) nunca é demais tudo o que puder vir.” (linha 160).

No que concerne ao trabalho de equipa realizado entre os vários intervenientes, a professora considerou que “o trabalho tem sido bem desenvolvido” (linha 165) e que falava regularmente com os vários profissionais envolvidos, bem como com os pais. Por fim, quando questionada acerca dos benefícios do Projeto de Intervenção para a criança, a professora referiu que este foi benéfico, na medida em “(...) todo o trabalho que é desenvolvido com ele, (...), traz sempre novas experiências” (linha 171) e que

“Quanto mais diversificada é a experiência, melhor, mais rica se torna a aprendizagem” (linha 174).

11.1.5. Entrevista à Terapeuta da Fala

Na entrevista realizada à terapeuta da fala (Apêndice T) procurou-se saber, em primeiro lugar, há quanto tempo esta se encontrava a trabalhar com a criança enquanto terapeuta da fala, tendo a mesma respondido “Desde janeiro....janeiro de 2013” (linha 2), ou seja, apenas há cerca de quatro meses. Devido a sucessivos contratempos no concurso para o recrutamento de um profissional da Terapia da Fala, o Agrupamento de Escolas esteve sem terapeuta da fala ao longo do 1.º Período letivo, tendo sido a colocação efetuada apenas no início do 2.º Período. A terapeuta referiu já ter trabalhado com outras crianças com PEA, noutros Agrupamentos de Escolas, com características diferentes, tendo trabalhado em locais onde não tinha à disposição materiais de trabalho como, por exemplo, o *software Escrita com Símbolos*.

Na categoria relativa à interação e comunicação, procurou-se compreender se a entrevistada tinha sentido dificuldades na comunicação com a criança, tendo aquela respondido “O tempo todo...” (linha 11). Quando questionada sobre como era realizada a comunicação com a criança, a terapeuta referiu ter “várias estratégias” (linha 13), tais como diminuir o tom de voz para que a criança conseguisse alcançar “o tom de voz normal” (linha 14) e “falar pausadamente...e o menos possível” (linha 16) – a terapeuta explicou que nem sempre é dado tempo suficiente para as respostas. Posteriormente, e quando questionada acerca de outras dificuldades na relação com a criança, a terapeuta referiu ter sentido dificuldades na parte comportamental, explicando que a criança apresentou um “comportamento impróprio...um comportamento disruptivo...que é desadequado a todos os níveis” (linha 42), nomeadamente para a sua idade e contextos. De seguida, procurou-se compreender como considerava a terapeuta que a criança comunicava com as outras pessoas, tendo esta referido que “Eu diria que o normal para um quadro destes.” (linha 51), tendo acrescentado imediatamente que “Mas não posso fazer isso, porque não há um normal. Um menino não é igual ao outro.” (linha 51). A terapeuta prosseguiu, referindo que as outras crianças “não têm qualquer importância para ele” (linha 54), tendo verificado que a criança costumava andar sozinha nos intervalos, não procurando nem brincando com as outras crianças. Para além disso, a terapeuta acrescentou ter verificado, igualmente, que a criança procurava os outros “como instrumentos” (linha 63), pegando nos seus braços com o intuito de obter algo: “nós somos mais uma peça que lhes dá jeito” (linha 75). A terapeuta referiu ainda ter reparado que no final do ano letivo, a criança pegava bastantes mais vezes na sua mão e nas mãos das outras pessoas com o intuito de obter algo do que quando começou a trabalhar com ela.

Na categoria das atividades, procurou-se compreender quais as atividades que a terapeuta costumava realizar com a criança no âmbito da Terapia da Fala, tendo esta referido o *software Escrita com Símbolos*, o qual permitia trabalhar e desenvolver a compreensão, a pragmática, a compreensão da linguagem e a semântica. Neste momento, a terapeuta mostrou um caderno onde se encontravam as atividades que realizou com a criança, havendo uma breve análise do mesmo entre a entrevistada e a entrevistadora. Neste, eram identificadas atividades de escrita à mão, de segmentação semântica e de construção frásica, por exemplo. As atividades referidas eram direcionadas para o desenvolvimento de competências a nível da comunicação. Já na categoria da evolução, na qual se procurou identificar as áreas fortes e as áreas fracas da criança, a terapeuta referiu que a aquela manifestou maiores dificuldades na concentração, no comportamento disruptivo (gritos e desafio), revelando uma necessidade imensa de levar tudo à boca. Por outro lado, a terapeuta referiu que a criança manifestou mais facilidade a explorar o *software Escrita com Símbolos*. A terapeuta procurou ainda, por meio de uma breve reflexão, dar uma resposta mais exaustiva, embora sem sucesso, o que a deixou bastante surpresa. Quando questionada acerca das maiores evoluções que notou na criança, a terapeuta referiu que aquela apresentava agora uma maior capacidade de concentração: “Acho que tem mais tempo de concentração” (linha 165). A terapeuta acrescentou que a criança apresentava também um desenvolvimento positivo na comunicação, referindo que aquela já ouvia mais, utilizando mais “palavras especiais” (linha 176) tais como *por favor, posso?* e *obrigado* - embora este último em menor frequência - e melhorando também na comunicação escrita.

Já na categoria relativa ao trabalho de equipa, e quando questionada acerca da verificação do mesmo, a terapeuta referiu “eu acho que não há”(linha 184). A entrevistada prosseguiu, referindo que não costumava falar com os pais da criança (nunca tendo visto o pai), mas que existia alguma articulação com a UEEA, embora apenas oralmente pois, segundo a mesma, não existiu uma concretização prática daquilo que foi discutido, aprovado e combinado oralmente: “Há alguma articulação com a sala [UEEA] mas em termos práticos, acabava por não se fazer nada.” (linha 192). A terapeuta mencionou não ter notado uma procura ou interesse por parte dos pais da criança acerca do trabalho realizado no âmbito da Terapia da Fala, manifestando alguma dificuldade em tomar, também ela, a iniciativa de falar com a mãe da criança.

Na categoria relativa aos recursos humanos, materiais e físicos, a terapeuta referiu a falta de algum *software*, bem como a necessidade de se colocarem mais pessoas na UEEA e de se alterar a organização da mesma Unidade. Por fim, na categoria relativa ao Projeto de Intervenção, procurou-se compreender a opinião da terapeuta relativamente ao mesmo pois, embora não tenha seguido o trabalho de perto nem observado o mesmo, aquela teve a oportunidade de analisar as atividades realizadas. A terapeuta referiu que o mesmo foi benéfico para a criança “Sim, apesar de tudo. Sim, sim.” (linha 237), acrescentando que aquela evoluiu ao longo do breve período

de tempo durante o qual trabalhou com ela: “Se eu acho que ele evoluiu? Acho que sim. E acho que tem pernas para andar. O tempo dirá....leva tempo.” (linha 252).

11.1.6. Entrevista ao técnico de Psicomotricidade Aquática

Na entrevista realizada ao técnico de Psicomotricidade Aquática (Apêndice U) procurou-se saber, à semelhança do que sucedeu com os outros profissionais, há quanto tempo este trabalhava com a criança no âmbito da Psicomotricidade Aquática, tendo este respondido que trabalhava com a criança há dois anos, uma vez por semana, tendo acrescentado que já havia trabalhado com várias outras crianças com PEA, inclusive casos mais graves. O técnico de Psicomotricidade Aquática confirmou sentir dificuldades na comunicação com a criança, devido à ausência de “leitura emocional” e “empatia” (linha 10). O mesmo técnico prosseguiu, afirmando que a empatia (ou a ausência desta) representava a maior dificuldade na sua relação com a criança, pois “a criança não partilha”, nem “parece sentir nem preocupar-se com aquilo que os outros estão a sentir” (linha 13).

Quando questionado acerca das atividades que costumava realizar com a criança, o técnico de Psicomotricidade referiu que realizava atividades em grupo, trabalhava o jogo simbólico, trabalhava “o corpo, a motricidade, o afeto, a imagem corporal, a empatia” (linha 24). O mesmo técnico acrescentou que a mãe começou por assistir às sessões de Psicomotricidade Aquática, tendo sido depois pedido que não comparecesse uma vez que a criança se distraía bastante com a mesma. O técnico referiu que as maiores dificuldades que a criança apresentava na realização de tarefas prendiam-se com o não desenvolvimento da brincadeira e do jogo simbólico, não existindo uma evolução dos jogos uma vez que a criança repetia sempre os mesmos jogos ou atividades. Já relativamente às atividades nas quais a criança demonstrava ter mais facilidade, o técnico referiu a criatividade da criança, na medida em que esta conseguiu transformar materiais e dar-lhes outras funções. O técnico de Psicomotricidade Aquática referiu que houve evoluções na criança, nomeadamente no bem-estar, na comunicação, na linguagem, no à vontade, no relacionamento com o outro e num aumento da segurança.

Por fim, o mesmo técnico referiu que não considerava que existisse um trabalho de equipa entre os vários intervenientes, explicando que comunicava com a terapeuta da fala e com a professora B da UEEA - porque procurava informação - não existindo comunicação com a professora titular. O mesmo técnico referiu que tem reuniões com o pai da criança, mas não com a mãe.

11.1.7. Análise global das entrevistas

Após uma análise individual de cada entrevista é realizada, de seguida, uma análise global das mesmas, procurando fazer um cruzamento de dados e confrontação de respostas.

No que diz respeito ao percurso dos vários profissionais, foi possível compreender que a professora titular e a professora A da UEEA conheceram e desenvolveram trabalho com a criança desde o início do ano letivo, ou seja, desde o mês de setembro de 2013; o técnico de Psicomotricidade Aquática conheceu e desenvolveu trabalho com a criança pelo segundo ano consecutivo; já a professora B da UEEA é aquela que há mais tempo conhece a criança, encontrando-se a desenvolver trabalho com aquela pelo terceiro ano letivo consecutivo; por seu lado, a terapeuta da fala é a profissional que há menos tempo conhece a criança, encontrando-se a desenvolver trabalho com a mesma desde janeiro do ano de 2103. No que diz respeito a conhecimentos sobre as PEA, compreendemos que quase todos os intervenientes possuíam algumas informações acerca das PEA (alguns mais do que outros) antes de contactarem com a criança, à exceção da professora A da UEEA, a qual se encontrava a trabalhar com crianças com PEA pelo primeiro ano, para além de não possuir formação específica na área do autismo; a professora titular também nunca havia trabalhado com crianças com PEA, contudo, referiu possuir alguns conhecimentos prévios. Relativamente à interação e comunicação da criança, todos os intervenientes referiram sentir dificuldades na comunicação com a criança, concordando entre si que a aquela aparentou ter mais facilidade de comunicação e interação com adultos do que com os seus pares.

No que diz respeito à categoria das atividades realizadas no sentido de desenvolver as competências da criança, incluindo a nível da comunicação, compreendemos que os pais procuraram desenvolver atividades várias em casa, incluindo atividades relacionadas com os conteúdos aprendidos na escola; as professoras da UEEA desenvolveram trabalho a nível do ensino estruturado; a professora titular desenvolveu atividades no âmbito do programa do 1.º Ciclo com a sua turma, procurando incluir a criança nas mesmas, solicitando-lhe, por exemplo, que lesse pequenos textos, que realizasse alguns exercícios, que pintasse desenhos, entre outros; a terapeuta da fala realizou atividades no âmbito da comunicação, procurando desenvolver a compreensão, a pragmática, a compreensão da linguagem e a semântica; por fim, o técnico de Psicomotricidade Aquática desenvolveu atividades a nível da motricidade em meio aquático. É de referir que os vários profissionais procuraram desenvolver competências da criança tanto em momentos de trabalho individual como em momentos de trabalho em grupo, o que também permitiu desenvolver competências a nível da autonomia, no primeiro caso, e a nível da interação, partilha e interajuda, no segundo caso. É, igualmente, pertinente referir que, no que concerne ao desenvolvimento de competências na área da comunicação, a

professora A da UEEA construiu, já no final do ano letivo, um dossiê de PEC, com o qual a terapeuta da fala demonstrou não concordar, por considerar desnecessário “eu acho que o [nome da criança] não necessita de tabela de comunicação...e há quem ache...pronto...mas há opiniões divergentes e em equipas isto acontece sempre.” (linha 213).

No que respeita à evolução da criança, foi possível verificar que foi unânime, ao longo das entrevistas aos vários intervenientes, a conceção de que a criança evoluiu favoravelmente neste primeiro ano de frequência da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após um início um tanto conturbado, provocado pela mudança de estabelecimento de ensino – do infantário para a escola – dos colegas e, consequentemente, de uma grande parte das rotinas do seu dia-a-dia. A criança conheceu e adaptou-se a novos professores, a novos colegas, a novos assistentes operacionais, a novos espaços, a novas rotinas e deparou-se com um sem número de novas aprendizagens.

Relativamente à categoria do trabalho de equipa, os intervenientes concordaram existir alguns contactos entre si, embora não com a mesma frequência entre todos, tendo sido, inclusive, verificada a ausência de contacto entre alguns intervenientes. É pertinente referir que a mãe destacou a ausência de contacto por parte da terapeuta da fala enquanto, por seu lado, a terapeuta referiu a ausência de procura e de contacto por parte da mãe, embora tenha admitido que também ela sentia algum receio em contactar a mãe, por considerar que aquela não estaria disponível.

No que diz respeito aos recursos do Agrupamento de Escolas, os intervenientes concordaram que este se encontra bastante apetrechado para o desenvolvimento de competências de crianças com PEA, tendo sido indicada a necessidade de aumentar o número de assistentes operacionais na UEEA, bem como de *softwares* para trabalhar com crianças com PEA no computador da mesma Unidade.

Por fim, e no que diz respeito ao Projeto de Intervenção, os vários intervenientes que foram questionados sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Intervenção (por terem acompanhado o mesmo pessoalmente) – concordaram que aquele projeto foi benéfico para a criança, uma vez que lhe proporcionou novas aprendizagens e permitiu desenvolver competências comunicativas na mesma.

11.2. Análise da aplicação das Grelhas de Observação

As Grelhas de Observação foram preenchidas de acordo com as observações não-participante realizadas nos últimos dias de aulas do 3.º Período do primeiro ano de frequência da criança na escola. As mesmas observações são relativas aos dias 6 e 13 de junho de 2013 (Apêndice V). As Grelhas de Observação utilizadas eram iguais às Grelhas de Observação utilizadas antes da aplicação da intervenção, tendo sido

aplicadas com o mínimo de interação possível: uma vez que foi desenvolvida uma relação de confiança e conhecimento mútuo entre a mestrande e a criança ao longo do estudo, por vezes a criança aproximou-se da primeira na perspetiva de procurar contacto, o que nem sempre possibilitou uma total isenção de contacto e de interferência no comportamento da criança durante as observações.

De seguida são apresentados os resultados obtidos através das observações efetuadas:

› Área de **Formação Pessoal e Social** - as Grelhas de Observação indicam que a criança reagia, por diversas vezes, quando era chamada (não reagindo, de todo, em algumas ocasiões), e aguardava pela sua vez, algumas vezes, embora fosse perceptível, por vezes, a sua inquietação enquanto aguardava, particularmente quando se tratava de algo que queria ou gostava de fazer; ambos os comportamentos foram visíveis mais vezes do que aquela verificada antes da intervenção. Geralmente, a criança reconhecia os seus materiais e objetos pessoais, arrumando os mesmos tanto de uma forma espontânea (a criança guardava o lápis de cor no devido lugar dentro da caixa antes de retirar um lápis de outra cor, e.g.) como se solicitado, embora fosse mais frequentemente observado quando solicitado. Para além disso, a criança demonstrou algum interesse nas atividades, particularmente naquelas que a desafiaram ou que eram relativas a algo que gostava ou a si (“O Livro do [nome da criança]”, e.g.).

Por outro lado, a criança demonstrou ainda algumas dificuldades em adequar o seu comportamento aos diferentes espaços da Escola: continuou a manifestar os mesmos comportamentos tanto dentro da sala de aula como fora dela, noutros espaços de trabalho ou no pátio: a criança ria às gargalhadas, chorava, gritava, sentava-se em cima da mesa, deitava-se no chão ou vagueava por entre as mesas e as pessoas como se estivesse sozinha. A criança manifestou ainda alguma dificuldade em obedecer a palavras reguladoras do comportamento como *não*, *para* ou *acabou*: por vezes a criança não desistia, apesar da repetição das palavras reguladoras, enquanto por outras vezes, a criança desistia ou aparentava desistir, momentaneamente, interrompendo o comportamento desadequado quando as palavras reguladoras eram ditas, mas voltando a tentar quando o adulto se distraía ou julgava que a criança tinha desistido; contudo, foi possível verificar uma ligeira melhoria, quando comparado com as observações realizadas antes da intervenção. Além disso, verificou-se que a criança costumava obedecer às ordens dos adultos, exceto quando contrariada, raramente e dificilmente obedecendo. A criança demonstrou ainda, neste seguimento, alguma dificuldade em cumprir as regras da sala, pelas várias razões já apresentadas; a criança tinha, numa parede no seu lugar de trabalho individual na UEEA, um cartaz com algumas regras a cumprir na sala – “não gritar”, “não fazer birra”, “sentar”, e.g. – para o qual a professora chamava à atenção quando a criança apresentava algum comportamento desadequado, apontado para a regra pretendida em cada situação.

Ademais, a criança continuou a demonstrar uma certa dificuldade em manter-se sentada na cadeira, ou pelo menos, de uma forma correta: a criança mexia-se bastante, trocando a posição variadas vezes, levantando-se ou mesmo sentando-se, por vezes, em cima da mesa com as pernas apoiadas na cadeira.

Por outro lado, não foi possível verificar momentos de trabalho em grupo e, consequentemente, observar a criança a cooperar em tarefas ou a colaborar com os colegas; esta passava grande parte do tempo sozinha ou na companhia de algum adulto, não procurando a companhia nem o contacto com os seus pares. A criança usualmente trabalhava sozinha, manifestando uma certa autonomia, embora com a supervisão de um adulto, distraíndo-se frequentemente, especialmente quando as atividades não eram inteiramente do seu agrado. Por vezes, ouvia as explicações dos adultos, ainda que nem sempre até ao fim, precipitando-se para as atividades, particularmente naquelas que mais a motivavam e lhe despertavam interesse, cumprindo, por vezes, as regras das atividades propostas. Não foi observada a partilha de brinquedos ou objetos da criança com os outros, uma vez que esta trabalhava sempre sozinha ou com a supervisão de um adulto; contudo, a criança nunca manifestou qualquer contrariedade ou descontentamento quando algum adulto necessitou de consultar o seu computador, mesmo que isso significasse que esta tivesse que aguardar alguns minutos para iniciar ou retomar a atividade. A criança circulava frequentemente de forma autónoma por quase todo o espaço escolar, circulando na sua sala, na UEEA e no pátio, bem como na casa de banho (onde é autónoma), com alguma supervisão por parte dos adultos, por circular de forma pouco segura, não prestando atenção ao meio.

A criança continuou a manifestar alguns comportamentos de frustração, gritando, tanto na sala de aula como no pátio, geralmente em momentos de alguma contrariedade, embora tenha sido possível verificar uma ligeira melhoria neste comportamento ao longo do ano letivo. Porém, a criança nunca manifestou agressividade para com os outros, pares ou adultos, apesar de alguns comportamentos menos adequados para o meio em que se encontrava, de forma a manifestar o seu descontentamento, frustração, medo, entre outros; estas manifestações ocorreram em maior número para com os adultos, aqueles que mais intervieram junto da criança, não sendo visível o mesmo comportamento para com os pares.

De acordo com o Gráfico 10, é possível verificar que, para a área de *Formação Pessoal e Social*, as observações foram bastantes semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas as observações: verificou-se que na primeira observação, 4 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 7 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 10 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 6 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 1 item não foi observado; já na segunda observação, 6 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 7 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 9 itens corresponderam às vezes

ao que foi observado, 4 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 1 item correspondeu sempre ao que foi observado e 1 item não foi observado.

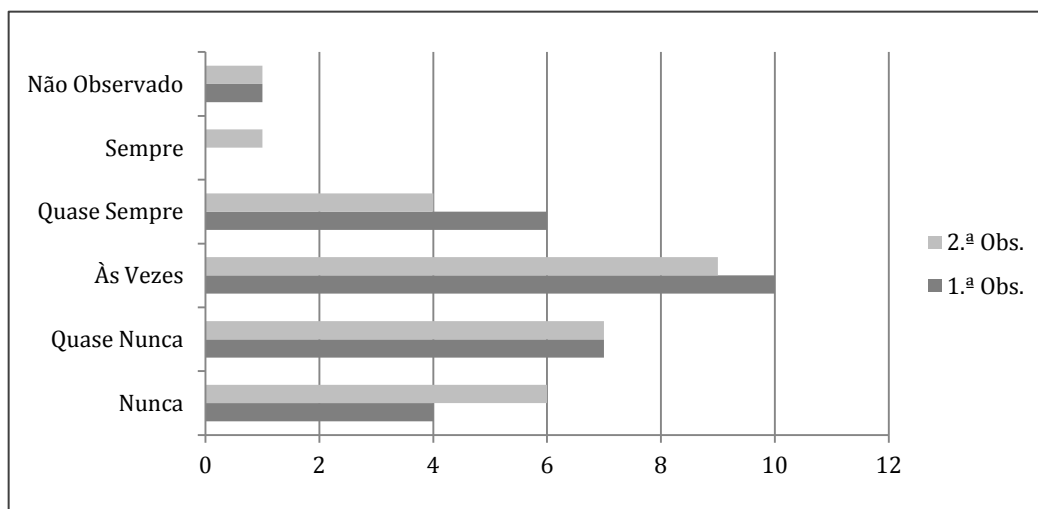


Gráfico 10 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Formação Pessoal e Social* após a intervenção

› Área de **Socialização** - a criança raramente reagia a expressões de saudação, ignorando as mesmas, embora por vezes virasse a cara ou os olhos na direção daquele que o saudava, tendo havido uma pequena evolução relativamente ao observado no início do estudo. A criança aparentou reconhecer e identificar os seus colegas de turma, embora não interagisse ou dialogasse com os mesmos, ignorando-os, não brincando em grupo. Pareceu ter uma maior afinidade com os adultos, com quem interagia respondendo, por vezes, às suas questões ou solicitações; contudo, esta interação era quase sempre iniciada pelo adulto, só o sendo pela criança quando esta tinha algum interesse e procurava o adulto para o obter. Identificava os vários adultos presentes na escola, embora nem sempre obedecesse aos mesmos, nomeadamente, quando era contrariada. A criança manifestou algumas emoções, através do riso, do choro, do grito, do contentamento ou do descontentamento, embora não as exprimisse verbalmente. A criança efetuou algum contacto físico, procurando alguns adultos para que a abraçassem ou dessem mimos, efetuando também algum contacto visual. Aquela manifestou ainda alguma hiperatividade, mexendo-se muito, saltando, correndo, e demonstrando alguma dificuldade em permanecer quieta, inclusive quando se encontrava sentada, revelando, por isso, pouca ou nenhuma hipoatividade; manifestou, contudo, alguma passividade, na medida em que demonstrou indiferença pelos outros e pelo meio; manifestou ainda bastantes estereotípias e maneirismos.

De acordo com o Gráfico 11, é possível verificar que, para a área de *Socialização*, as observações foram bastantes semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas observações: verificou-se que na primeira observação, 3 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 4 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 6 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 1 item correspondeu quase sempre ao que foi observado, 2 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 1 item não foi observado; já na segunda observação, 3 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 5 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 5 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 1 item correspondeu quase sempre ao que foi observado, 2 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 1 item não foi observado.

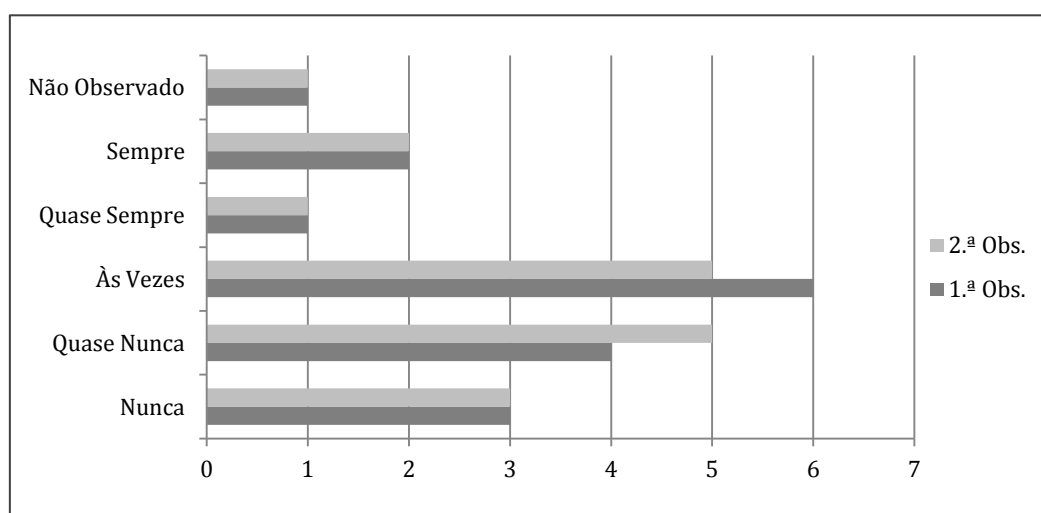


Gráfico 11 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Socialização* após a intervenção

› Área de **Conhecimento do Mundo** - a criança demonstrou conhecer as cores, os números, as letras, as noções espaciais, as propriedades dos objetos e demonstrou conseguir concluir puzzles simples com e sem suporte visual; além disso, a criança conseguiu, por vezes, formar conjuntos, realizar sequências e adições. A criança não segurava o lápis ou a tesoura da melhor forma, embora aparentasse ser a melhor forma para a criança, conseguindo escrever, pintar e recortar, atendendo às especificidades da sua condição e algumas limitações relativas à sua motricidade fina. A criança desenhou e pintou livremente, por vezes, e se solicitado, procurando respeitar os contornos; tentou, igualmente, respeitar e seguir as linhas quando recortava. Para além disso, a criança sabe e conseguiu efetuar colagens, manejou

ainda plasticina, criando formas. Nem sempre utilizou os materiais para os seus fins específicos e demonstrou dominar bastante as novas tecnologias, trabalhando no computador quase sempre autonomamente, embora também tenha sido auxiliada em algumas vezes.

De acordo com o Gráfico 12, é possível verificar que, para a área de *Conhecimento do Mundo*, as observações foram bastantes semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas observações: verificou-se que na primeira observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 3 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 10 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 5 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 4 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 0 itens não foram observados; já na segunda observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 3 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 10 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 4 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 5 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 0 itens não foram observados.

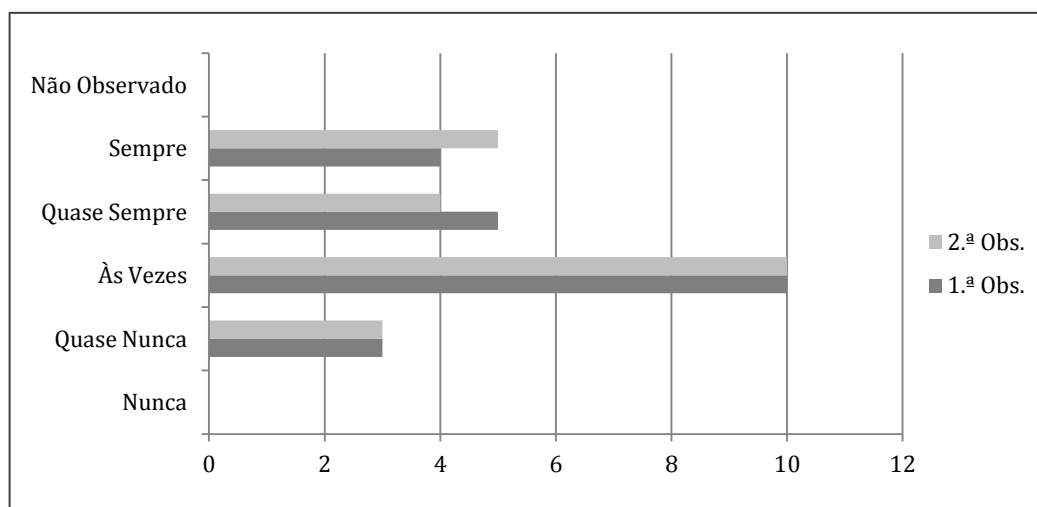


Gráfico 12 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Conhecimento do Mundo* após a intervenção

› Área de **Imaginação** - a criança raramente observou ou explorou o meio; apesar de ter demonstrado algum interesse por bonecos (na UEEA), não utilizou jogo simbólico, nem representou ou dramatizou, ainda que pequenos papéis ou cenas, nem participou ou interagiu com os colegas em atividades de jogo simbólico. Uma vez que

o momento não foi proporcionado, não foi possível observar a criança a cantar ou dançar.

De acordo com o Gráfico 13, é possível verificar que, para a área de *Imaginação*, as observações foram bastantes semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas observações: verificou-se que na primeira observação, 5 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 2 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 1 item correspondeu às vezes ao que foi observado, 0 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 2 itens não foram observados; já na segunda observação, 5 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 2 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 1 item correspondeu às vezes ao que foi observado, 0 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 2 itens não foram observados.

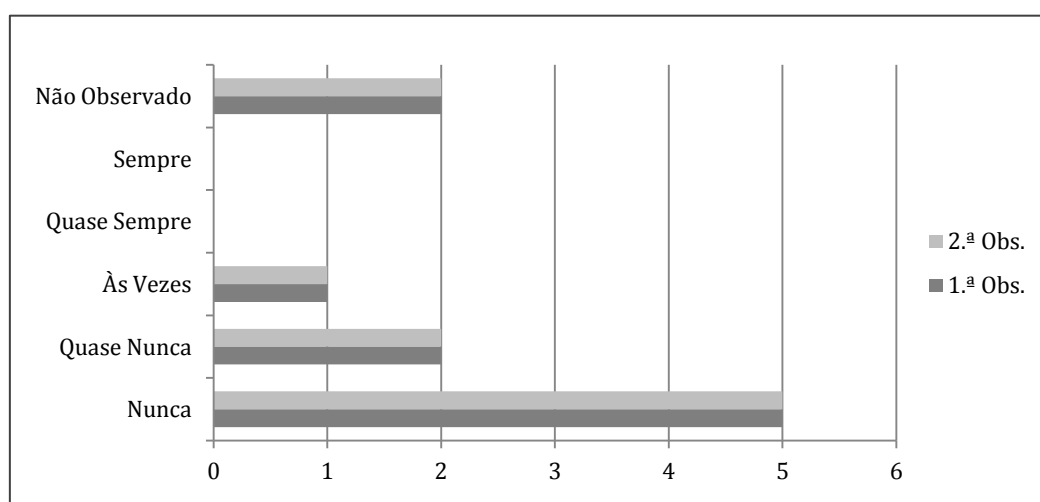


Gráfico 13 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Imaginação* após a intervenção

› Área de **Comunicação** - a criança expressiu-se, maioritariamente, de forma oral, embora sem construir frases corretas e sem apresentar um discurso claro e fluente; a criança expressiu-se através de palavras soltas, por vezes em português, noutras vezes em inglês, muitas vezes descontextualizadas e, por vezes, impercetíveis. A criança comunicou desejos e necessidades ao adulto da forma anteriormente descrita, não sendo possível perceber sempre o que esta pretendia. Por vezes comunicou desejos ou necessidades aos adultos, através de palavras, gestos ou pela ação de tocar em algo, ainda que estes dois últimos não tenham sido realizados com a intenção direta de demonstrar necessidades, sendo apenas percebidos por aqueles que mais

contactavam a criança e a conheciam. Comunicou também através do *software Escrita com Símbolos*, quando explorou palavras, frases e textos no mesmo, compreendendo os símbolos associados a cada palavra. A criança sabe escrever o seu nome, o que efetuou em atividades realizadas, em fichas ou no computador; quando escrevia à mão, o seu nome era desenhado em letra de imprensa maiúscula. Para além disso, aparentou compreender ordens e pedidos simples, obedecendo a solicitações por parte dos adultos, quando estas iam ao encontro dos seus interesses ou quando não era contrariada. A criança falou bastante de forma ecológica, e leu corretamente, tendo em conta as especificidades da sua condição.

De acordo com o Gráfico 14, é possível verificar que, para a área de *Comunicação*, as observações foram um tanto semelhantes entre si ao longo dos dois dias em que foram realizadas observações: verificou-se que na primeira observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 4 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 1 item correspondeu às vezes ao que foi observado, 6 item correspondeu quase sempre ao que foi observado, 1 item correspondeu sempre ao que foi observado e 0 itens não foram observados; já na segunda observação, 0 itens nunca corresponderam ao que foi observado, 4 itens quase nunca corresponderam ao que foi observado, 4 itens corresponderam às vezes ao que foi observado, 4 itens corresponderam quase sempre ao que foi observado, 0 itens corresponderam sempre ao que foi observado e 0 itens não foram observados.

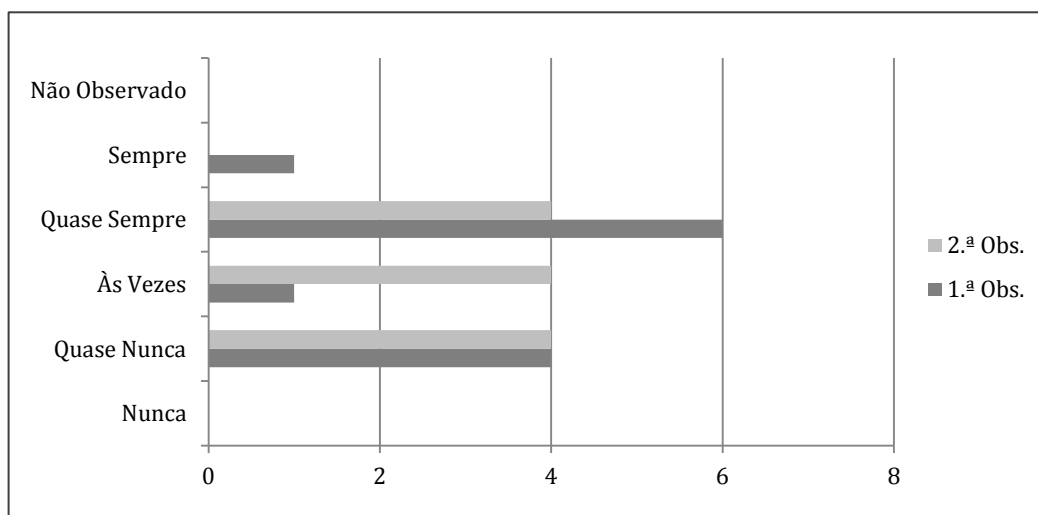


Gráfico 14 - Frequência total de parâmetros verificados na área de *Comunicação* após a intervenção

11.3. Análise da aplicação da Escala de Envolvimento da Criança

A Escala de Envolvimento da Criança (Anexo K) foi aplicada ao longo de dois dias, com uma semana de intervalo entre os mesmos, após a aplicação do Projeto de Intervenção. Em cada um dos dois dias foram realizadas seis observações – três observações durante o período da manhã e três observações durante o período da tarde - com uma duração de dois minutos cada. Os horários para a realização das observações em ambos os dias foram previamente estipulados: durante o período da manhã, a criança foi observada às 10:45h, às 11:05h e às 11:40h; durante o período da tarde, a criança foi observada às 13:45h, às 14:20h e às 15:05h. Os horários foram estipulados de forma a ser possível observar a criança em contexto de sala de aula/UEEA e em contexto de intervalo. As observações foram realizadas mantendo alguma distância da criança para que as suas atividades quotidianas não fossem alteradas ou comprometidas pela presença do observador, já bastante familiar para a criança à data da realização das observações.

Continuamente são apresentados no Gráfico 15 os resultados obtidos no primeiro dia de observações para preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança após a intervenção.

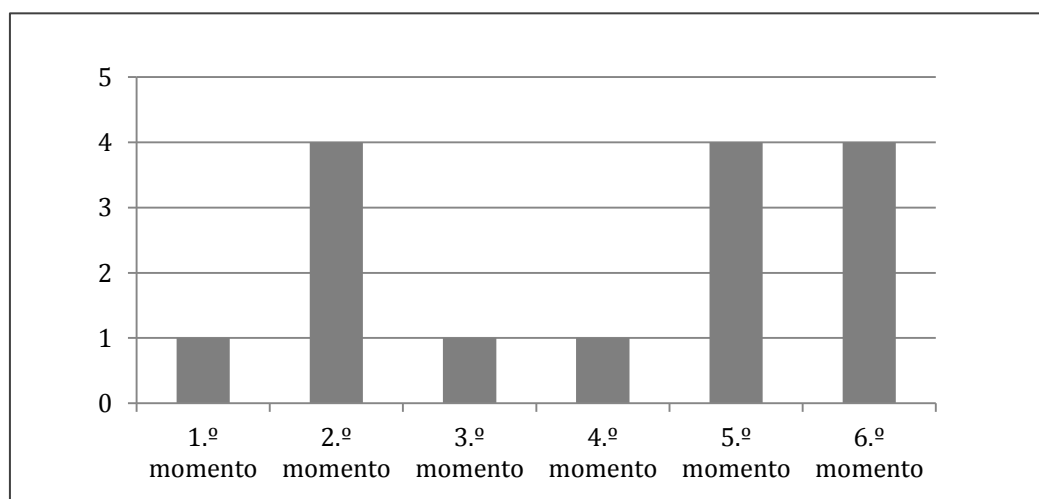


Gráfico 15 - Níveis de Envolvimento registados no primeiro dia de observação após a intervenção

No primeiro momento de observação, foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava no pátio exterior, no decorrer do intervalo da manhã. A criança circulou pelo espaço, calmamente e com o olhar vago, ignorando as outras crianças. Agarrou um candeeiro com uma mão e andou à volta do mesmo. Aproximou-

se de um banco, subiu para cima deste e andou de um lado para o outro, sempre com o olhar vago, como que absorta em pensamentos.

No segundo momento de observação, foi registado um **nível de envolvimento 4**, quando a criança se encontrava na sua sala, no momento em que os seus colegas realizavam uma atividade de Matemática: a professora construiu um expositor com vários objetos e respetivos preços, explorando a temática do dinheiro recorrendo, para isso, à participação de cada um dos alunos, que se deslocavam junto do mesmo para comprar algo. A criança aproximou-se do expositor e observou um dos seus colegas a comprar um objeto. Pediu à professora para participar e o deixar comprar algo. A professora indicou que deveria aguardar um pouco pela sua vez. A criança obedeceu demonstrando, porém, alguma impaciência e agitação enquanto observava o colega a terminar as suas compras.

No terceiro momento de observação, foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava na sua sala sem qualquer atividade atribuída. Esta sentou-se em cima da mesa, segurando e baloiçando a cadeira por cima de si, mantendo um olhar vago. Por vezes, falou sozinha, tanto em português como em inglês, embora não fosse completamente perceptível aquilo que era dito.

No quarto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava no pátio exterior, no decurso do intervalo para almoço. Como já habitualmente, a criança circulava sozinha, calmamente e com olhar vago, ignorando as outras crianças, mesmo quando estas passavam por si a correr. A criança entrou na escola e dirigiu-se para a sua sala, tentando entrar mas a porta encontrava-se fechada à chave, pelo que regressou ao pátio exterior, aparentando sempre estar como que absorta nos seus pensamentos.

No quinto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 4**, quando a criança se encontra na UEEA, sentada na mesa de trabalho em grupo juntamente com duas outras crianças que frequentam a mesma sala, a apreciar o chupa-chupa que cada uma ganhou num concurso relativo a trabalhos realizados com materiais recicláveis. A criança apresentava o olhar vago mas com olhos brilhantes (diferente do olhar vago que demonstra no recreio, sem qualquer brilho), sorrindo e rindo sozinha, por vezes, como se se estivesse a lembrar de algo divertido.

No sexto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 4**, quando a criança se encontrava na UEEA a desenvolver uma atividade relativa a construções em pirâmide. A criança mostrou estar algo concentrada na construção das pirâmides, mas manifestou um interesse maior em construir de forma a desequilibrar as pirâmides, provocando a queda destas, expressando satisfação e rindo-se às gargalhadas quando tal sucedia. Apanhava as peças da mesa e do chão, após caírem, e recomeçava a construção. As professoras da UEEA alertaram para que construísse sem desequilibrar, ameaçando guardar a atividade se insistisse, tendo a criança ignorado as chamadas de atenção e continuado a provocar o desequilíbrio das construções.

São apresentados, de seguida, no Gráfico 16, os resultados obtidos no segundo dia de observações para preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança após a intervenção.

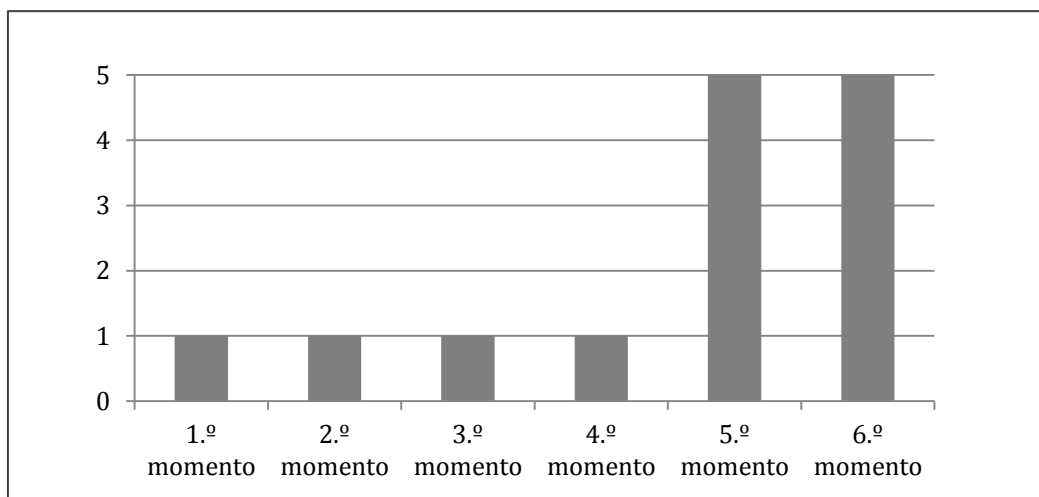


Gráfico 16 - Níveis de Envolvimento registados no segundo dia de observação após a intervenção

No primeiro momento de observação, foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava no pátio exterior, no local habitual - junto do candeeiro. Como regularmente, a criança agarrou o poste com uma mão e andou e correu à volta do mesmo, sempre com um olhar vago, ignorando as outras crianças que corriam e brincavam à sua volta.

No segundo momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava na sua sala de aula. Os seus colegas encontravam-se a realizar uma atividade de Língua Portuguesa, relativa aos géneros masculino e feminino de alguns animais. Sem atividade atribuída nem demonstrando interesse naquilo que era discutido, a criança circulou calmamente pela sala, por entre as mesas, sem parar ou interagir com alguém. Demonstrou um olhar vago e alguma passividade.

No terceiro momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava na sua sala de aula sem qualquer atividade atribuída ainda, apesar de a sua turma se encontrar agora a realizar uma atividade relativa à área da Matemática. A criança circulou pela sala com fita-cola nas mãos, entrando e saindo, por vezes, da sala. Sentou-se na sua mesa, baloiçando as pernas e olhando para lugar nenhum, apresentando um olhar vago.

No quarto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 1**, quando a criança se encontrava no pátio interior, juntamente com a sua turma à porta da sala, a aguardar a chegada da professora e entrada na sala. A criança encontrava-se encostada à porta fechada de um espaço da escola, ao lado da sua sala de aula. Com uma mão segurava a maçaneta da mesma porta, enquanto apresentava um olhar vago. Manteve-se assim durante algum tempo, quase sem se mover.

No quinto momento de observação, foi registado um **nível de envolvimento 5**, quando a criança se encontrava na UEEA a ver um filme, juntamente com as outras crianças que frequentavam a mesma Unidade. A criança encontrava-se sentada numa cadeira, enquanto as outras crianças se encontravam sentadas no chão. A criança aparentava estar concentrada no filme, não desviando o olhar e não se mexendo, enquanto roía as unhas. Uma das outras crianças colocou questões a uma das professoras sobre o filme, mas a criança pareceu não ouvir, permanecendo quieta e sem desviar o olhar.

No sexto momento de observação foi registado um **nível de envolvimento 5**, enquanto a criança permanecia a ver o mesmo filme na UEEA. Continuava sentada na mesma cadeira, sem desviar o olhar nem se mexendo, tendo uma mão na boca. As professoras da UEEA trocaram algumas ideias entre si mas a criança manteve os olhos fixos no ecrã.

Como é observado no Gráfico 17, relativo ao total de níveis de envolvimento verificados ao longo dos doze momentos de observações após a aplicação do Projeto de Intervenção, foi verificado o nível 1 em sete momentos, o nível 4 em três momentos e o nível 5 em dois momentos, não tendo sido verificados os níveis 2 ou 3 em qualquer um dos momentos de observação.

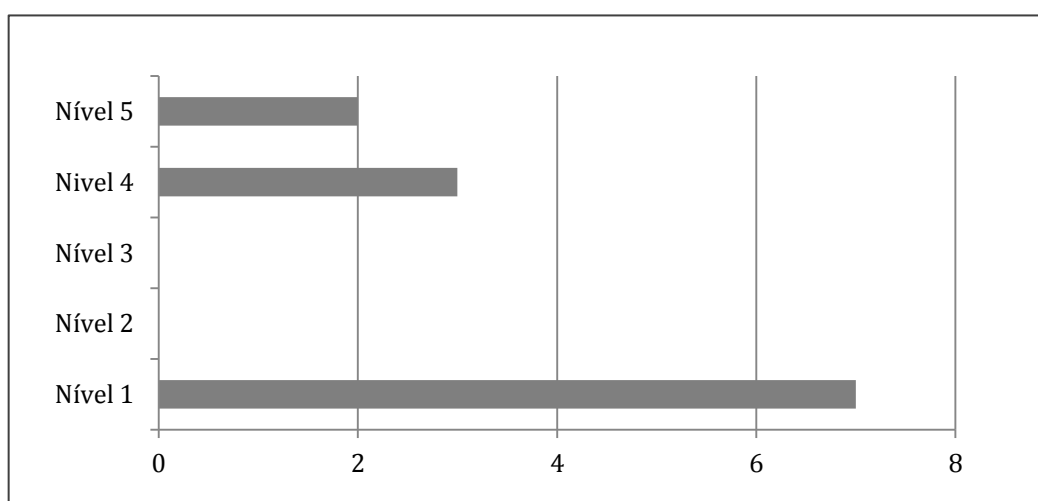


Gráfico 17 - Total de Níveis de Envolvimento registados após a intervenção

12. Interpretação global dos resultados

Ao longo deste capítulo foram apresentadas e analisadas as entrevistas realizadas aos vários intervenientes no desenvolvimento da criança (de forma individual e de forma global), bem como os resultados da aplicação das Grelhas de Observação e da Escala de Envolvimento da Criança. Já anteriormente, no Capítulo III, haviam sido apresentados os resultados obtidos das observações efetuadas antes da aplicação do Projeto de Intervenção, registados nas Grelhas de Observação e na Escala de Envolvimento da Criança. Apresentaremos agora uma análise global, confrontando os resultados obtidos nas aplicações das Grelhas de Observação e da Escala de Envolvimento da Criança, antes e após a aplicação do Projeto de Intervenção.

Relativamente às Grelhas de Observação, pudemos verificar que a criança demonstrou resultados bastante semelhantes entre a primeira e a segunda observações, tanto antes como depois da aplicação da intervenção, mas alguns resultados bastante díspares entre as observações realizadas antes e após a aplicação do Projeto de Intervenção. Seguidamente é efetuada uma análise dos itens observados e os registos efetuados nos vários parâmetros:

Na área de *Formação Pessoal e Social* verificámos que o parâmetro **Às Vezes** foi o mais observado, tanto antes (com 9 e 11 itens observados) como após (com 10 e 9 itens observados) a aplicação do Projeto de Intervenção. Já os parâmetros **Quase Sempre** e **Não Observado** apresentaram algumas diferenças nas observações efetuadas antes e após a aplicação do Projeto de Intervenção. No parâmetro **Quase Sempre** foi verificado um aumento de registos, sendo assinalados 2 itens, tanto na primeira como na segunda observação antes da intervenção, e sendo assinalados 6 e 4 itens, na primeira e na segunda observações respetivamente, após a intervenção. Por seu lado, no parâmetro **Não Observado**, foi verificado um decréscimo de registos, sendo registados 5 e 4 itens antes da intervenção e registado 1 item tanto na primeira como na segunda observação após a intervenção. No parâmetro **Nunca** foram assinalados 6 e 5 itens na primeira e na segunda observações antes da intervenção, e 4 e 6 itens na primeira e na segunda observações após a intervenção. Por fim, no parâmetro **Sempre** foram assinalados 0 itens antes da intervenção e 0 itens na primeira observação e 1 item na segunda observação após a intervenção (Gráficos 2 e 10).

Já na área de *Socialização*, verificámos existirem algumas semelhanças entre os parâmetros observados antes e após a aplicação do Projeto de Intervenção, sendo os parâmetros **Quase Nunca** e **Às Vezes** aqueles que foram registados em maior número. No parâmetro **Quase Nunca** foram assinalados 6 itens em ambas as observações antes da intervenção, sendo assinalados 7 itens em ambas as observações após a intervenção. Por seu lado, no parâmetro **Às Vezes** foram assinalados 9 e 11 itens antes da intervenção, e 10 e 9 itens após a intervenção. Foi, também, verificado que o parâmetro **Não Observado** teve uma diminuição significativa de registos após a

aplicação do Projeto. Antes da intervenção foram assinalados 5 e 4 itens, enquanto após a intervenção foi assinalado 1 item em cada uma das duas observações. Por fim, os parâmetros **Nunca** e **Sempre** demonstraram algumas semelhanças antes e após a intervenção. No parâmetro **Nunca**, foram assinalados 6 e 5 itens antes da intervenção e 4 e 6 itens após a mesma. Já no parâmetro **Sempre**, foram assinalados 0 itens em ambas as observações efetuadas antes da intervenção e 0 itens na primeira observação e 1 item na segunda observação efetuadas após a intervenção (Gráficos 3 e 11).

Na área de Conhecimento do Mundo, verificaram-se diferenças significativas na generalidade das observações, com maior enfoque para o parâmetro **Não Observado**, o qual registou 10 e 13 itens na primeira e na segunda observação antes da aplicação do Projeto, respetivamente, e 0 itens tanto na primeira como na segunda observações após a aplicação do Projeto. Por seu lado, os parâmetros **Às Vezes**, **Quase Sempre** e **Sempre** registaram um aumento significativo de itens observados ao longo das observações efetuadas após a aplicação do Projeto. No parâmetro **Às Vezes** foram assinalados 6 itens na primeira observação e 4 itens na segunda observação antes da intervenção, sendo assinalados 10 itens, tanto na primeira como na segunda observações realizadas após a aplicação do Projeto de Intervenção. Já no parâmetro **Quase Sempre** foi assinalado 1 item em cada uma das duas observações anteriores à intervenção, sendo assinalados 5 itens na primeira observação e 4 itens na segunda observação após a intervenção. Por seu lado, no parâmetro **Sempre** foi, também, assinalado 1 item em cada uma das observações anteriores à intervenção, sendo assinalados 4 itens na primeira observação e 5 itens na segunda observação após a intervenção. Por fim, os parâmetros **Quase Nunca** e **Nunca** demonstraram algumas semelhanças entre as observações anteriores e posteriores à intervenção. No parâmetro **Quase Nunca** foram assinalados 4 itens na primeira observação e 3 itens na segunda observação antes da intervenção, sendo assinalados 3 itens em cada uma das observações efetuadas após a intervenção. No parâmetro **Nunca** foram assinalados 0 itens em ambas as observações efetuadas antes e em ambas as observações efetuadas após a aplicação do Projeto de Intervenção (Gráficos 4 e 12).

Na área de Imaginação foram verificadas diferenças significativas nos registos entre as observações realizadas antes e após a aplicação do Projeto de Intervenção. O parâmetro **Nunca** foi aquele que registou uma maior alteração, tendo sido verificados 0 registos nas observações efetuadas antes da aplicação do Projeto, enquanto nas observações efetuadas após a aplicação do Projeto foram verificados 5 registos, tanto na primeira como na segunda observação. Os parâmetros **Quase Sempre** e **Sempre** não obtiveram qualquer registo, antes ou após a aplicação do Projeto de Intervenção. Por seu lado, o parâmetro **Não Observado** registou uma descida significativa nas observações efetuadas, ao apresentar 8 e 6 registos na primeira e na segunda observação antes da intervenção, respetivamente, e 2 registos, tanto na primeira como na segunda observações efetuadas após a intervenção. Os parâmetros **Quase Nunca** e **Às Vezes** sofreram algumas alterações subtis. No parâmetro **Quase Nunca**

foram assinalados 2 itens na primeira observação e 4 itens na segunda observação antes da intervenção e 2 itens em cada uma das observações efetuadas após a aplicação do Projeto de Intervenção. Finalmente, no parâmetro **Às Vezes** foram assinalados 0 itens antes da intervenção e 1 item em cada uma das observações efetuadas após a intervenção (Gráficos 5 e 13).

Finalmente, também na área da Comunicação foram verificadas algumas diferenças nos registos efetuados. No parâmetro **Não Observado** foram assinalados 2 itens na primeira observação e 3 itens na segunda observação antes da intervenção, passando a ser assinalados 0 itens em cada uma das duas observações efetuadas após a intervenção. No parâmetro **Sempre** não foi assinalado qualquer item nas observações efetuadas antes da intervenção, tendo sido assinalado 1 item, e apenas na primeira observação, após a aplicação do Projeto de Intervenção. No parâmetro **Quase Sempre** foram assinalados 2 itens em cada uma das duas observações efetuadas antes da intervenção, tendo ocorrido, assim, um aumento nos itens assinalados, ao serem assinalados 6 e 4 itens na primeira e na segunda observações após a intervenção, respetivamente. No parâmetro **Às Vezes** foram assinalados 6 e 5 itens na primeira e segunda observações antes da intervenção, respetivamente, e 1 item na primeira observação e 4 itens na segunda observação efetuadas após a intervenção. No parâmetro **Quase Nunca** foram assinalados 2 itens em cada uma das observações anteriores à intervenção, sendo registado um aumento com 4 itens assinalados em cada uma das observações efetuadas após a intervenção. Por fim, no parâmetro **Nunca** não foram assinalados quaisquer itens, antes ou após a intervenção não ocorrendo, desta forma, alterações neste item (Gráficos 6 e 14).

É possível ver uma sistematização dos itens assinalados nas várias observações, em cada parâmetro e para cada área na Tabela 2, seguidamente apresentada:

Tabela 2 - Número de itens registados em cada parâmetro, na primeira e segunda observações, antes e após a aplicação do Projeto de Intervenção

		ÁREAS																			
		Formação Pessoal e Social				Socialização				Conhecimento do Mundo				Imaginação				Comunicação			
		Antes		Após		Antes		Após		Antes		Após		Antes		Após		Antes		Após	
Observações		1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª
PARÂMETROS	Não observado	5	4	1	1	3	2	1	1	10	13	0	0	8	6	2	2	2	3	0	0
	Sempre	0	0	0	1	1	2	2	2	1	1	4	5	0	0	0	0	0	0	1	0
	Quase Sempre	2	2	6	4	1	2	1	1	1	1	5	4	0	0	0	0	2	2	6	4
	Às Vezes	9	11	10	9	5	4	6	5	6	4	10	10	0	0	1	1	6	5	1	4
	Quase Nunca	6	6	7	7	4	5	4	5	4	3	3	3	2	4	2	2	2	2	4	4
	Nunca	6	5	4	6	3	2	3	3	0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0

Por seu lado, e no que diz respeito às Escala de Envolvimento da Criança, foi possível verificar que houve uma maior harmonia entre os níveis de Envolvimento verificados ao longo das observações realizadas antes da aplicação do Projeto: o Nível 1 foi observado cinco vezes, o Nível 2 foi observado três vezes, os Níveis 3 e 4 foram observados duas vezes cada um, e o Nível 5 nunca foi observado (Gráfico 9). Já nas observações realizadas após a aplicação do Projeto, foi possível verificar que o Nível 1 foi observado sete vezes, enquanto o Nível 4 foi observado três vezes e o Nível 5 foi observado duas vezes, não tendo sido observados os Níveis 2 e 3 (Gráfico 17). Verificamos, desta forma, que antes da aplicação do Projeto, a criança demonstrou momentos bastante diversificados: sem atividade, atividade com bastantes interrupções e atividade quase contínua, bem como atividade com alguma intensidade; já após a aplicação do Projeto, foram observados momentos de atividade um tanto extremos entre si: por um lado, momentos sem qualquer atividade e, por outro lado, momentos de atividade contínua com alguma intensidade, alcançando mesmo momentos de atividade intensa prolongada. No que diz respeito à comunicação e interações da criança, foi possível verificar que, de uma forma geral, a criança não interagiu nem procurou o outro, à exceção de momentos em que procurava alcançar algo através daquele.

Numa breve reflexão relativa aos níveis registados, é possível referir que o nível 1 foi verificado, maioritariamente, em momentos de recreio, durante as pausas letivas. É de notar que nos demais momentos nos quais foi também observado o nível 1 de envolvimento, estes correspondiam a momentos nos quais a criança se encontrava na sua sala de aula sem qualquer atividade atribuída ou apoio individualizado que guiasse a sua atenção e assistisse em dificuldades nas atividades que a professora titular realizava com a turma. Provavelmente a criança demonstraria um nível de envolvimento superior se apoiada de forma mais consistente e sistemática, evitando, desta forma, a dispersão e desinteresse da mesma.

Os momentos reservados à observação para preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança tiveram lugar antes e após a aplicação do Projeto de Intervenção, mas caso tivessem sido efetuadas observações não-participante para preenchimento da mesma Escala durante a aplicação do Projeto de Intervenção, teria sido possível observar e registar os Nível 4 e 5 por diversas vezes, nomeadamente em atividades relacionadas com “O Livro do [nome da criança]” e com a utilização do computador. Também nestes momentos de maior envolvimento da criança não registados na Escala de Envolvimento da Criança foi possível verificar que aquela comunicava ou interagia mais – neste caso, com o agente de intervenção – nomeadamente em situações nas quais a criança manifestava dúvidas pontuais no trabalho a desenvolver.

13. Limitações do estudo

Ao longo do estudo foram sentidas algumas limitações que poderão ter condicionado o estudo e os resultados do mesmo. Por um lado, foram sucessivas as interrupções ou alterações provocadas pelos vários professores, interferindo nas atividades planeadas e na autonomia do agente de intervenção. Por outro lado, o próprio agente de intervenção terá interferido no ambiente e espontaneidade da criança em estudo, condicionando respostas daquela ao longo do mesmo. No início do estudo, o agente de intervenção foi um elemento novo e estranho no ambiente educativo, o qual terá provocado alguma estranheza e curiosidade na criança, podendo ter inibido as suas reações, enquanto numa fase posterior, o agente de intervenção era já um elemento conhecido e integrado, o que interferiu, igualmente, nomeadamente nas observações não-participante, realizadas no fim do estudo, na medida em que a criança procurou o agente por diversas ocasiões, comprometendo a não-participação da observação.

O estudo, com limitações várias, nomeadamente na sua duração ao longo do tempo, não permitiu que fossem efetuados desenvolvimentos ou aprofundamento de atividades. Caso fosse possível dar continuidade ao estudo, procurar-se-ia insistir na exploração de atividades que permitissem desenvolver competências comunicativas na criança. Algumas alterações seriam efetuadas, nomeadamente utilizando um livro de atividades em formato de dossiê, o qual permitiria colocar um maior número de atividades, sendo este um mecanismo de manuseamento mais acessível à criança, permitindo-lhe abrir e fechar, bem como retirar ou colocar novas folhas sem o auxílio do adulto. Como referido anteriormente, o modelo de livro utilizado no presente estudo foi escolhido por se saber previamente que seria utilizado apenas ao longo de um número bastante limitado de sessões.

O estudo, resultados e conclusões do mesmo, sendo relativos a um Estudo de Caso de uma única criança, não são passíveis ser generalizados a um universo de indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo, embora a motivação por meio de interesses individuais represente uma estratégia com resultados positivos em indivíduos com esta problemática. No entanto, e ainda que não seja possível a generalização, o presente estudo revelou ser um importante contributo na intervenção junto da criança estudada, na medida em que a intervenção permitiu um apoio individualizado à criança, o que auxiliou a concentrar a sua atenção e energia nas atividades, evitando a dispersão e alheamento tantas vezes verificados na criança quando esta se encontrava na sua sala sem apoio ou atividades atribuídas. Pudemos ainda verificar que as atividades motivaram a criança, na maior parte das vezes, levando aquela a realizar as mesmas, contribuindo para o desenvolvimento de competências comunicativas daquela. Ainda que os resultados do estudo não possam ser generalizados, as mesmas atividades poderão, no entanto, ser utilizadas ou adaptadas a outras crianças com um diagnóstico de Perturbações do Espectro do

Autismo, as quais poderão contribuir, igualmente, no desenvolvimento de competências comunicativas naquelas.

Capítulo VI - Conclusões e considerações finais

Ao longo da primeira parte do presente estudo foi possível verificar que as Perturbações do Espectro do Autismo englobam diferentes perturbações que manifestam, em comum, dificuldades no campo da comunicação, da interação social e da imaginação. Atualmente, não são ainda conhecidas as causas que estão na origem das PEA, embora os muitos estudos já efetuados apontem para uma origem epigenética. Estas não têm, ainda, uma cura conhecida, sendo, no entanto, possível minimizar sintomas por meio de fármacos, bem como concretizar intervenções a nível dos vários campos afetados, com o intuito de desenvolver competências, diminuindo dificuldades. Uma grande parte de indivíduos diagnosticados com PEA não apresenta linguagem verbal, sendo que aqueles que a apresentam, apresentam uma linguagem deficitária e com bastantes lacunas apresentando, igualmente, bastantes dificuldades na linguagem não-verbal (esta última ocorre também nos indivíduos que não desenvolvem linguagem verbal). A comunicação, sendo umas das áreas afetadas da *Tríade de Dificuldades* nas PEA, encontra-se relacionada com a *Teoria da Mente*, pressupondo que o indivíduo manifesta sérias dificuldades em entender os estados mentais do outro.

Já ao longo da segunda parte do presente trabalho de projeto, foi apresentado um estudo efetuado junto de uma criança com PEA, o qual recaiu especificamente sobre a área da comunicação. No decorrer do estudo foram realizadas observações participante e não-participante, anotadas em forma de Grelhas de Observação, Escala de Envolvimento da Criança e notas de campo, as quais permitiram a avaliação da criança, antes, durante após a aplicação de um Projeto de Intervenção, resultando numa investigação que se prolongou no tempo, através da qual se alcançaram algumas conclusões e considerações.

Relativamente aos objetivos propostos no início do estudo, podemos afirmar que estes foram alcançados. Quanto ao primeiro objetivo, pudemos constatar e compreender de que forma estava a ser efetuada a inclusão da criança na nova escola e como tal facto contribuiu para o desenvolvimento de competências daquela, tendo sido possível verificar bastantes falhas naquele processo, o que afetou o desenvolvimento de competências na criança; por outro lado, e quanto ao segundo objetivo, foi possível compreender o envolvimento da criança em diferentes contextos, tendo sido exequível concluir que a criança apresentou, por um lado, níveis de envolvimento mais baixos em situação de intervalo ou quando se encontrava na sua sala de aula sem atividades atribuídas e apresentou, por outro lado, níveis de envolvimento mais elevados quando se encontrava na UEEA e a realizar atividades do seu agrado, sendo ainda verificadas, de uma forma geral, as poucas ou inexistentes interações da criança para com os outros, em particular quando o nível de envolvimento era mais baixo; por fim, foi ainda possível a verificação do terceiro objetivo, através do qual se propunha a construção de um Projeto de Intervenção que

procurasse atuar sobre as competências comunicativas da criança, o qual foi construído e aplicado ao longo do estudo.

No decorrer do estudo foi ainda possível observar que determinadas estratégias facilitaram e promoveram a adesão da criança às atividades, nomeadamente a estruturação não só do espaço mas também de rotinas, o silêncio ou mínimo de ruído possível, bem como o mínimo de distratores visuais possíveis e o trabalho 1:1. Estas estratégias integram uma lista de orientações determinada pela AAP, referidas em Lima (2012), como sendo essenciais na intervenção com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo: “ (...) permitir tempo suficiente de trabalho 1-1 (...). Incorporar um bom grau de estruturação através de elementos como uma rotina previsível, (...) limites físicos claros para minimizar as distrações.” (Lima, 2012:42). Além disso, a intervenção permitiu não só intervir na área da comunicação, mas também nas áreas da cognição e de competências académicas, como a leitura e escrita, bem como nas áreas das competências sociais e funcionais, outras estratégias a ter em atenção na construção e aplicação de um projeto de intervenção, segundo a mesma lista de orientações efetuada pela AAP: “Estabelecer um programa de intervenção que trabalhe as seguintes áreas: comunicação funcional e espontânea, competências sociais, (...) competências funcionais (...). O programa deve ainda estimular a área da cognição e competências académicas como leitura e cálculo” (Lima, 2012:41). As orientações definidas pela AAP apresentam bastantes semelhanças com as orientações do método TEACCH e, por conseguinte, do método utilizado nas Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Autismo presentes no sistema educativo português, método este que foi também explorado ao longo deste estudo.

Relativamente ao Projeto de Intervenção e às atividades realizadas com a criança ao longo de seis meses de intervenção, verificámos que aquela demonstrou uma maior adesão a atividades que a motivassem – por serem relativas a interesses seus, por exemplo – mas também a atividades que a estimulassem na proporção certa, isto é, atividades que não fossem nem demasiado simples e monótonas, nem atividades que fossem demasiado complexas. Esta verificação remete-nos para o conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo* defendida por Vygotsky. A criança demonstrou, igualmente, uma maior capacidade de concentração e de concretização em ambientes calmos e pouco ruidosos, não só de um ponto de vista auditivo mas também de um ponto de vista visual, tendo demonstrado maior adesão e maior capacidade de aceitação das atividades e tarefas quando se encontrava na UEEA ou na sala onde decorriam as sessões de Terapia da Fala; por outro lado, a criança manifestou uma maior agitação e menor capacidade de concentração, realização e obediência em ambientes mais confusos, como era o caso da sala da sua turma, por exemplo, estando mais propensa a manifestar o seu desagrado, não acatando ordens ou pedidos e demonstrando-se bastante agitada.

A intervenção efetuada permitiu ainda facultar à criança um apoio individualizado e contínuo ao longo das sessões, o que possibilitou um maior acompanhamento

daquela, através de constante motivação e apoio na realização das várias atividades. No decorrer das observações efetuadas foi possível perceber que a criança permanecia largos períodos de tempo sozinha sem apoio, em particular quando se encontrava na sua sala de aula, o que resultou na dispersão da atenção daquela e na não concretização de atividades, o que se traduziu num desenvolvimento de competências mais lento do que o desejado. O apoio individualizado prestado à criança no decorrer do estudo e da intervenção permitiu ainda apoiar a integração daquela na escola que frequentava pela primeira vez, e na qual enfrentou novos colegas, novos professores, novas rotinas e novos ambientes. Foi verificado, pelos vários intervenientes, um retrocesso global da criança na passagem do Jardim de Infância para a Escola, passando a demonstrar mais contrariedade e resistência no cumprimento de regras e ordens. Contudo, todos os intervenientes no presente estudo concordaram entre si que a criança se encontrava, no final do ano letivo (e no fim do estudo), mais integrada, não só na escola mas também na sua turma, aceitando melhor os outros e as atividades propostas pelos vários profissionais, colaborando mais e manifestando menos resistências. Como referido anteriormente, a criança nunca manifestou agressividade para com os outros, fossem os seus colegas ou adultos. Esta reagia, sim, de forma intensa, chorando ou gritando, por vezes, especialmente quando era contrariada. Mas em momento algum reagiu de forma agressiva ou mesmo agrediu alguém, ainda que de forma não intencional. A criança demonstrou ainda que era colaborativa e realizava o que lhe era solicitado quando as atividades eram do seu agrado. O seu comportamento disruptivo diminuiu, aceitando mais facilmente regras e ordens, procurando cumpri-las. Se durante grande parte do trabalho realizado na sala da turma da criança, esta interferiu na aula dos seus colegas com os seus gritos, choros ou objetos arremessados, no final da intervenção foi já possível realizar várias sessões na sua sala de aula, sem que a criança demonstrasse os mesmos comportamentos, ou a professora pedisse para que o trabalho fosse realizado noutro local por forma a não distrair os restantes alunos. Foram observadas diversas melhorias e evoluções na criança ao longo do estudo, ainda que um tanto subtis, sendo percecionadas principalmente por aqueles que trabalharam e conviveram mais de perto com a criança. Não foram evoluções ocorridas de um dia para o outro. Foram necessários alguns meses de trabalho para que evoluções e melhorias subtis pudessem ser observadas. Seria necessário continuar a desenvolver trabalho com a criança, a insistir, a motivar e a reforçar, para uma constante evolução, a qual se prevê que seja morosa, mas a qual acabaria por ocorrer, com uma pequena vitória a cada dia.

Ao longo deste estudo falamos na integração da criança na escola, pois não é possível falar-se numa inclusão neste novo estabelecimento de ensino, uma vez que há ainda tanto por fazer, não só por parte da escola frequentada em particular, mas por parte do Ministério da Educação e Ciência e de toda a comunidade. Não é possível falar-se em inclusão quando o horário da criança contempla quatro tempos letivos por semana na UEEA e cinco tempos letivos em contexto de sala de aula com apoio individualizado de um professor da UEEA ou de Educação Especial (Figura 1), sendo

deixada livre, sem quaisquer atividades atribuídas ou apoio prestado, por indisponibilidade por parte da professora de Ensino Regular que tem, para além de uma criança que requer apoio constante, uma turma inteira dependente de si. Foram breves os momentos nos quais se observaram a criança a ser incluída em atividades da turma. Estas aconteciam, maioritariamente, em situações de atividades práticas, como pintar o mesmo desenho que a turma pintava ou somar euros para comprar objetos numa pequena encenação que a professora realizou para explicar à turma conteúdos relativos a dinheiro. Na maior parte das vezes – daquelas observadas e presenciadas – a criança era deixada entregue a si própria na sala, ficando sentada no seu lugar sem qualquer trabalho atribuído ou apoio individualizado, ou movimentando-se pela sala, por entre as mesas, até mesmo saindo da sala, indo dar algumas voltas no pátio interior da escola e regressar à sala, para o seu lugar, ou dirigindo-se para a UEEA. Apesar do reduzido número de alunos na turma da criança – 12 – a professora requeria o apoio de um professor de educação especial a tempo inteiro, de forma a orientar e auxiliar a criança nas atividades. Podemos concluir, desta forma, que a criança não se encontrava completamente integrada e muito menos incluída na sua turma ou escola.

A forma como as sociedades encaram a diferença – e mais especificamente, as pessoas com as mais variadas deficiências a nível cognitivo ou físico – tem vindo a sofrer profundas alterações ao longo dos séculos, tendo vindo a ser verificada uma maior evolução no último século. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer e muitas alterações por efetuar. Existem ainda muitos obstáculos no dia-a-dia das crianças, jovens e adultos com necessidades (educativas) especiais, seja no espaço escolar ou na restante comunidade. Infelizmente, o longo caminho traçado por Portugal, no qual havia ainda tanto por fazer, enfrenta agora novas dificuldades, num momento de delicada situação económico-social, que tem levado a medidas de contenção financeira com consequências catastróficas que começam a ser observadas um pouco pelo país. Reduções, nomeadamente em recursos humanos nas escolas, tais como professores, terapeutas e assistentes operacionais, tem levado muitas crianças e jovens a perder, em parte ou mesmo na sua totalidade, apoios e terapias várias, o que resulta numa profunda perturbação dos processos de desenvolvimento e de inclusão destes.

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2008). *Vozes jovens: ao encontro da diversidade na educação*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado em novembro 02, 2013 em http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-PT.pdf
- APA (2013). *Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. American Psychiatric Publishing. Recuperado em janeiro 07, 2014 em <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf>
- Baron-Cohen *et al.* (2005). Empathizing and systemizing in autism spectrum conditions. In Volkmar, F., Klin, A. e Paul, R. (2005). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed.) (pp. 628-639). John Wiley and Sons. Recuperado em dezembro 02, 2013 em http://www.wiley.com/legacy/wileyblackwell/images/Volkmar_Ch23.pdf
- Baron-Cohen, S. (2004). The cognitive neuroscience of autism. *Journal of Neurology Neurosurgery & Psychiatry*, 2004, 75, pp. 945-948. Recuperado em janeiro 03, 2014 em <http://jnnp.bmj.com/content/75/7/945.full.pdf+html>
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora
- Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P. e Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, march 2013, Vol. 32, N.º 2, pp. 75-98. Recuperado em dezembro 02, 2013 em <http://www.mchland.unh.edu/Libraries/Docs/Infants and Toddlers With Autism Spectrum Disorder Early Identification and Early Intervention.sflb.ashx>
- Campelo, L. (2009). Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. *Revista CEFAC*, out.-dez. 2009, 11 (4), pp. 598-606. Recuperado em janeiro 11, 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n4/08.pdf>
- Careaga, I. *et al.* (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista*. Madrid: Instituto de Investigación de Enfermedades Raras – Instituto de Salud Carlos III - Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado em setembro 22, 2013 em http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m4/Evaluacion de la eficacia IPTEA.pdf
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cárnio, M. S. e Shimazaki, E. M. (2011). Letramento e alfabetização de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Teoria e Prática da Educação*. Vol. 14, n.º 1, jan./abr. 2011, p. 143-151. Recuperado em fevereiro 26, 2014 em <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v14n1/13.pdf>
- Chiang, H. e Lin, Y. (2007). Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: a review of the literature. *Journal Focus on autism and other developmental disabilities*, 2007, vol. 22, n.º 4, pp. 259-267. Recuperado em dezembro 02, 2013 em <http://foa.sagepub.com/content/22/4/259.full.pdf+html>
- Coll, C., Marchesi, A. e Palacios, J. (Org.) (2009). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Vol. 1: Psicologia evolutiva* (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed

Coll, C., Marchesi, A. e Palacios, J. (Org.) (2008). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Vol. 3: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed

Congresso Europeu sobre a Deficiência (2002). *Declaração de Madrid: Não Discriminação + Acção Positiva = Inclusão Social*. Recuperado em novembro 11, 2013 em http://www.crbg.pt/temasreferencia/def_incap/Documents/DECLARACAO%20DE%20MADRID.pdf

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (Coord.) (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed). Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidade Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora

Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 2008, Vol. 20, pp. 775-803. Recuperado em novembro 22, 2013 em http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/autism_clinical/dawson.devpsychopath.2008..pdf

Decreto de aprovação da Constituição, de 10 de abril – Constituição da República Portuguesa. Diário da República N.º 86, Série I de 1976-04-10, pp. 738-775. Recuperado em novembro 17, 2013 em <http://dre.pt/pdfgratis/1976/04/08600.pdf>

Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro – Primeira Alteração ao Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro, que aprova a Lei Orgânica Ministério da Educação e Ciência. Diário da República N.º 252, 3.º Suplemento, Série I de 2012-12-31, pp. 7424-(295)-7424-(297). Recuperado em agosto 12, 2013 em <https://dre.pt/pdf1sdip/2012/12/25203/0029500297.pdf>

Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro – Lei Orgânica da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. Diário da República N.º 252, 3.º Suplemento, Série I de 2012-12-31, pp. 7424-(292)-7424-(295). Recuperado em agosto 12, 2013 em <https://dre.pt/pdf1sdip/2012/12/25203/0029200295.pdf>

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro – Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República N.º 249, Série I de 2011-12-29, pp. 5498-5508. Recuperado em agosto 12, 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/12/24900/0549805508.pdf>

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados para alunos com necessidades educativas especiais. Diário da República N.º 4, Série I de 2008-01-07, pp. 154-164. Recuperado em setembro 28, 2013 em <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro – Regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolas e dos ensinos básico e secundário. Diário da República N.º 22, Série I-A de 2006-01-31, pp. 746-765. Recuperado em novembro 07, 2013 em http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_1090/Anexos/consursos2006.pdf

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Diário da República N.º 15, Série I-A de 2001-01-18, pp. 258-265. Recuperado em outubro 15, 2013 em <http://www.dre.pt/pdf1s/2001/01/015A00/02580265.pdf>

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto – Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares. Diário da República N.º 193, Série I de 1991-08-23, pp. 4389-4393. Recuperado em outubro 15, 2013 em http://paginas.fe.up.pt/~contqf/qualifeup/UOI/documents/Docs_ApoioNEES/DL319_91.pdf

Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro – Define o regime da escolaridade obrigatória. Diário da República N.º 21, Série I de 1990-01-25, pp. 350-353. Recuperado em outubro 16, 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1990/01/02100/03500353.PDF>

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro – Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura. Diário da República N.º 2, Série I de 1987-01-31, pp. 19-24. Recuperado em novembro 09, 2013 em <http://www.dre.pt/pdf1s/1987/01/00200/00190024.pdf>

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro – Define o regime da escolaridade obrigatória. Diário da República N.º 300, Série I de 1979-12-31, pp. 3478-(265)-3478-(267). Recuperado em novembro 02, 2013 em <http://www.dre.pt/pdf1s/1979/12/30011/02650267.pdf>

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio – Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiências. Diário da República N.º 101, Série I de 1977-05-02, pp. 973-974. Recuperado em outubro 15, 2013 em <http://dre.pt/pdfgratis/1977/05/10100.pdf>

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro – Criação de divisões de educação especial. Diário da República N.º 36, Série I de 1973-02-12, pp. 204-208. Recuperado em outubro 15, 2013 em <http://www.dre.pt/pdf1s/1973/02/03600/02040208.pdf>

Decreto n.º 35:801 de 13 de agosto de 1946 – Regula a criação e funcionamento de classes especiais. Diário da República N.º 181, Série I de 1946-08-13, pp. 730-731. Recuperado em outubro 15, 2013 em <http://www.dre.pt/pdf1s%5C1946%5C08%5C18100%5C07300731.pdf>

Delfrate, C. et al. (2009). A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, abr./jun. 2009, v. 14, n.º 2, pp. 321-331. Recuperado em dezembro 03, 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n2/v14n2a12.pdf>

Despacho n.º 17067/2011 – Programa Nacional de Vacinação 2012. Diário da República N.º 243, Série II de 2011-12-21, p. 49511. Recuperado em dezembro 11, 2013 em <http://www.portaldasauade.pt/NR/rdonlyres/43664D00-28C4-4C56-83E3-78C0E8C450D8/28255/4951149511.pdf>

Direção-Geral da Educação (2014). Dados Educação Especial. In *Educação Especial: Currículos e Programas*. Acedido em janeiro 05, 2014 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=3>

Direção-Geral da Educação (2012). Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo. In *Educação Especial: Currículos e Programas*. Acedido em dezembro 27, 2012 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=47>

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 11, pp. 113-132. Recuperado em agosto 18, 2013 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>

Farrell, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo - Guia do professor*. Porto Alegre: Artmed

Fett-Conte, A. C., Bossolani-Martins, A. L. e Pereira-Nascimento, P. (2013). Genetic etiology of autism. In Fitzgerald, M. (2013). *Recent advances in autism spectrum disorders*, Vol.1, pp. 215-248. Recuperado em janeiro 06, 2014 em http://cdn.intechopen.com/pdfs/43446/InTech-Genetic_etiology_of_autism.pdf

Filipe, C. N. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Verbo

Gadia, C., Tuchman, R. e Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 2004, Vol. 80, N.º 2 (supl), pp. S83-S94. Recuperado em dezembro 14, 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>

Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Investigação Social – Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência

Gómez, S. L., Torres, R. M. e Ares, E. M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2009, Vol. 41, N.º 3, pp. 555-570. Recuperado em novembro 18, 2013 em <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v41n3/v41n3a11.pdf>

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora

Howlin, P., Magiati, I. e Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal Intellectual and Developmental Disabilities*. January 2009, Vol. 14, N.º 1, pp. 23-41. Recuperado em janeiro 05, 2014 em <http://www.behaviorpedia.com/wp-content/uploads/2013/01/Howlin-and-magiati-2009-Review-of-EIBI.pdf>

Idiazábal-Alexta, M. A. e Boque-Hermida, E. (2007). Procesamiento cognitivo en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 2007, 44 (Supl 2), pp. S49-S51. Recuperado em janeiro 05, 2014 em <http://neurologia.com/pdf/web/44S02/xS02S049.pdf>

Introdução ao The Son-Rise Program, Massachusetts - USA, The Option Institute, 2010

Jenkins, T. et al. (2012). *Training parents to promote communication and social behavior in children with autism: The Son-Rise Program*. Department of Communication Sciences and Disorders, Northwestern University, Evanston, IL. Recuperado em janeiro 12, 2014 em http://www.autismtreatmentcenter.org/media/pdf/srp_parent_training_web_version.pdf

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Journal Nervous Child*, 1943, Vol. 2, pp. 217-250. Recuperado em novembro 21, 2013 em http://www.neurodiversity.com/library/kanner_1943.pdf

Ketele, J. e Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget

Kutscher, M. L. (2011). *Crianças com Síndromes Simultâneas: DDA/H, DAE, Síndrome de Asperger, Síndrome de Gilles de la Tourette, Doença Bipolar e outras – Um guia essencial para pais, professores e outros profissionais*. Porto: Porto Editora

Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efectiva através do bem-estar e do envolvimento. *Revista Contrapontos*, Volume 4, N.º 1, jan./abr., pp. 57-69. Recuperado em agosto 4, 2013 em <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/750/602>

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 2007, 13, pp. 16-25. Recuperado em dezembro 28, 2013 em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/mrdd.20134/abstract>

Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Revista Salud Mental*, mayo-junio 2012, Vol. 35, N.º 3, pp. 257-261. Recuperado em dezembro 16, 2013 em <http://www.redalyc.org/pdf/582/58223340010.pdf>

Legido, A. (2011). Tratamientos actuales del autismo de eficacia demostrada: terapia conductual y farmacológica. In *IV Congreso Internacional Fundación Síndrome de West – Nuevos Avances en Epilepsia Pediátrica y Autismo*. Madrid, 24-25 noviembre 2011. Recuperado em 09 dezembro, 2013 em <http://pt.scribd.com/doc/135730512/Legido-Tratamientos-Actuales-Del-Autismo-de-Eficacia-Demostrada-Tc-y-Farmacologica>

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto – Sétima revisão constitucional. Diário da República N.º 155, Série I-A de 2005-08-12, pp. 4642-4686. Recuperado em novembro 22, 2013 em <https://www.dre.pt/util/pdfs/files/crp.pdf>

Lei n.º 9/89, de 2 de maio - Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Diário da República N.º 100, Série I de 1986-05-02, pp. 1796-1799. Recuperado em dezembro 11, 2013 em <http://www.oasrn.org/upload/apoio/legislacao/pdf/aces989.pdf>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República N.º 237, Série I de 1986-10-14, pp. 3067-3081. Recuperado em outubro 13, 2013 em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Lima, C. B. (Coord.) (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel

Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil - Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina

Lima-Rodrigues, L. (Coord.) (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana

Lopera, F. e Uribe, C. (1998). Presentación de caso: Hiperlexia y autismo. *Revista IATREIA*. Vol. 11, N.º2, junho, pp. 77-84. Recuperado em outubro 9, 2013 em <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iatreia/article/view/3656/3418>

Louro, C. (Coord.) (2001). *Acção Social da Deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta

Lyons, V. e Fitzgerald, M. (2013). Atypical sense of self in autism spectrum disorders: a neuro-cognitive perspective. In Fitzgerald, M. (2013). *Recent advances in autism spectrum disorders*, Vol.1, pp. 750-770. Recuperado em janeiro 05, 2014 em <http://www.intechopen.com/download/get/type/pdfs/id/41296>

Madureira, I. P. e Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T. e Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. Sousa, J. M. (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26-28 de abril de 2007. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 178-189. Recuperado em janeiro 03, 2014 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/6950/1/2007%20Educacao%20para%20todos%20e%20sucesso%20de%20cada%20um.pdf>

Meirinhos, M. e Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol. 2 (2), pp. 49-65. Recuperado em agosto 18, 2013 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>

Mesquita, V. e Campos, C. (2013). O método *Son-Rise* e o ensino de crianças autistas. *Revista Lugares de Educação*, Edição Especial Dez. 2013, V. 3, n. 7, pp. 87-104. Recuperado em janeiro 11, 2014 em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16975/pdf>

Mesquita, M. H. (2001). *Educação Especial em Portugal no último quarto do século XX*. Tese de Doutoramento (Versão condensada). Dissertação apresentada à Faculdade de Educação - Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Salamanca, com vista à obtenção do grau de Doutor em Educação. Recuperado em fevereiro 15, 2014 em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1506/1/HM%20TESE.pdf>

Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2006 May, Vol. 15, pp. 142-154. Recuperado em janeiro 07, 2014 em http://cls.psu.edu/pubs/pubs/Miller_06_offprint.pdf

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

Mulas, F. *et al.* (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 2010, 50 (Supl 3), pp. S77-S84. Recuperado em dezembro 15, 2013 em <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdS03S077.pdf>

Mulas, F. *et al.* (2005). Bases neurobiológicas de los transtornos específicos de la comunicación (espectro autista). *Revista de Neurología*, 2005, 41 (Supl 1), pp. S149-S153. Recuperado em dezembro 16, 2013 em http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/bases_neurobiologicas_de_la_comunicacion.pdf

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidade Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII):81-93. Recuperado em abril 06, 2013 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>

Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde. Recuperado em março 24, 2013 em http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf

Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança* (8ª Ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal

Pardal, L. e Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

Peixoto, V. (2007). *Perturbações da comunicação – a importância da detecção precoce*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa

Pereira, F. (Coord.) (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Plaisance, E. (2010). Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, jan./abr. 2010, v. 40, n. 139, pp. 13-43. Recuperado em dezembro 19, 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf>

Posada de la Paz, M. (2009). La evaluación de las intervenciones en los Transtornos del Espectro del Autismo. *Revista Evidencias en Pediatría*, Vol. 5, N.º 2. Recuperado em dezembro 15, 2013 em <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3174120.pdf%E2%80%8E>

Riesgo, R., Gottfried C. e Becker, M. (2013). Clinical approach in autism: management and treatment. In Fitzgerald, M. (2013). *Recent advances in autism spectrum disorders*, Vol.1, pp. 633-656. Recuperado em janeiro 05, 2014 em <http://www.intechopen.com/download/get/type/pdfs/id/42649>

Rodrigues, D. (Org.) (2011). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget

Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora

Rodrigues, D. e Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, N.º 1, pp. 97-109. Recuperado em dezembro 04, 2013 em <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf>

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. 2006, N.º 8, pp. 63-83. Recuperado em novembro 18, 2013 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

- Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Revista Interações*, 2010, N.º 14, pp. 156-184. Recuperado em dezembro 04, 2013 em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/419/373>
- Serra, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Revista Saber & Educar*, Cadernos de Estudo, N.º 14, pp. 1-5. Recuperado em janeiro 03, 2014 em <http://educesp1.pbworks.com/f/Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial+-+Estigma+ou+Diferen%C3%A7a+-+Dr%C2%AA+Helena+Serra.pdf>
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Revista Saber (e) Educar*, N.º 10, pp. 31-50. Recuperado em janeiro 06, 2014 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/27/SeE10_ParadigmasHelenaSerra.pdf?sequence=2
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*. 2009, N.º 13, pp. 135-153. Recuperado em setembro 26, 2013 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>
- Sousa, J. (1997). Investigação em Educação: Novos desafios. In Estrela, A. e Ferreira, J. (Org.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação* (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Recuperado em 10 agosto, 2013 em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/5Investigacaoemeducao.PDF>
- Tanguay, P. B. (2007). *Dificuldades de aprendizagem não verbais na escola – Ensinar alunos com DANV, Síndrome de Asperger e condições associadas*. Porto: Porto Editora
- Thunberg, G. (2013). Early communication intervention for children with autism spectrum disorders. In Fitzgerald, M. (2013). *Recent advances in autism spectrum disorders*, Vol.1, pp. 719-746. Recuperado em janeiro 04, 2014 em <http://www.intechopen.com/download/get/type/pdfs/id/43405>
- Troncoso, M. V. e Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- UNESCO (2001). *Educação para Todos: O compromisso de Dakar* (2.ª ed). Brasília: UNESCO. Recuperado em outubro 17, 2013 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO. Recuperado em novembro 05, 2013 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO. Recuperado em outubro 14, 2013 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado em novembro 13, 2013 em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Yin, R. K. (1988) *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications
- Warnock, H. M. (1978) *The Warnock Report: Special Education Needs – Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office 1978. Recuperado em dezembro 09, 2013 em <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Apêndices

Apêndice A - Requerimentos entregues ao Encarregado de Educação

26 de outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Eu, Confidencial, Encarregado de Educação de Confidencial, autorizo que Joana Filipa Antunes, aluna do curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, realize um estudo, cuja finalidade é a produção de um Estudo de Caso, sendo este realizado através da recolha de dados por meio de grelhas de observação, da Escala de Envolvimento da Criança e de entrevistas aos pais, educadores e terapeutas envolvidos no processo de desenvolvimento da mesma criança, bem como através da realização de atividades junto da criança, tanto em contexto de trabalho individual - no âmbito do Ensino Estruturado - como em contexto de grupo, sendo efetuada, posteriormente, uma análise dos dados obtidos. Todos os dados recolhidos servirão única e exclusivamente para efeitos de realização de um trabalho académico, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos e o anonimato da criança serão garantidos ao longo de todo o estudo.

Castelo Branco, 28 de Outubro de 2012

Confidencial

2 de novembro de 2012

DECLARAÇÃO

Eu, Confidencial, Encarregado de Educação de Confidencial, autorizo que Joana Filipa Antunes, aluna do curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, consulte o processo escolar do meu educando, no âmbito da realização de um estudo, cuja finalidade é a produção de um Estudo de Caso. Todos os dados recolhidos servirão única e exclusivamente para efeitos de realização de um trabalho académico, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos e o anonimato da criança serão garantidos ao longo de todo o estudo.

Castelo Branco, 5 de Novembro de 2012

Confidencial

Apêndice B - Requerimento entregue ao Agrupamento de Escolas

Excelentíssimo Senhor
Director do Agrupamento de Escolas

Confidencial

6000 Castelo Branco

12 de novembro de 2012

No âmbito da elaboração do Trabalho de Projeto do curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, venho solicitar a V. Ex.ª autorização para a realização de um estudo com o aluno **Confidencial**, na Escola Básica do 1º Ciclo **Conf.**, do Agrupamento de Escolas **Confidencial** de Castelo Branco. Este estudo, que tem como finalidade a produção de um Estudo de Caso, será realizado através da recolha de dados por meio da consulta do processo escolar do mesmo, de grelhas de observação, da Escala de Envolvimento da Criança e entrevistas aos pais, educadores e terapeutas envolvidos no processo de desenvolvimento da mesma criança, bem como através da realização de atividades junto da criança, tanto em contexto de trabalho individual - no âmbito do Ensino Estruturado - como em contexto de grupo, sendo efetuada, posteriormente, uma análise dos dados obtidos. Todos os dados recolhidos servirão única e exclusivamente para efeitos de realização do referido trabalho académico, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos e o anonimato da criança serão garantidos ao longo de todo o estudo/trabalho.

Junto envio a autorização escrita e devidamente assinada pelo Encarregado de Educação do mesmo aluno.

Desde já agradeço a V. disponibilidade e colaboração.
Com os melhores cumprimentos,

Joana Filipa Antunes

Apêndice C - Ficha de Anamnese

FICHA DE ANAMNESE

1 - Identificação da criança

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Género: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Local de Residência: _____

2 - Agregado familiar

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações Literárias	Profissão

3- Habitação☐ Apartamento ☐ Moradia☐ Outro Qual: _____A criança dispõe de quarto próprio? ☐ Sim ☐ NãoSe *Não*, divide o quarto com quem? _____Há animais de estimação na Habitação? ☐ Sim ☐ NãoSe *Sim*, quais: _____

4 - História clínica

Quando foi detetada a situação? _____

Por quem? _____

Qual a idade da criança quando foi efetuado o diagnóstico: _____

Tem acompanhamento médico por motivo dessa dificuldade? ☐ Sim ☐ Não

Tem acompanhamento médico por outros motivos? ☐ Sim ☐ Não

Se *Sim*, quais: _____

Toma medicação? ☐ Sim ☐ Não

Se *Sim*, quais: ☐ Tranquilizantes ☐ Medicamentos anticonvulsivos

☐ Sedativos ☐ Estimulantes

Outros: _____

A criança já teve/tem:	Sim	Não
------------------------	-----	-----

Alergias*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	--------------------------

Asma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------	--------------------------

Viroses Infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	--------------------------

Problemas de visão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------	--------------------------

Problemas de audição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----------------------	--------------------------	--------------------------

Outros: _____

* Se *Sim*, a quê: _____

A criança já foi sujeita a algum(a): Sim Não

Internamento*

☐☐

Cirurgia*

☐☐

* Se *Sim*, quais os motivos: _____

Tem restrições alimentares? / Segue alguma dieta? ☐ Sim ☐ Não

Se *Sim*, quais: _____

Hora a que se deita: _____ Hora a que acorda: _____

Tipo de sono: ☐ Tranquilo ☐ Agitado

Sim

Não

Tem pesadelos?

☐☐

É sonâmbula?

☐☐

Costuma acordar e levantar-se de noite frequentemente?

☐☐

Tem medo de dormir sozinha?

☐☐

Chora quando está a dormir?

☐☐

5 - Dados sobre a gravidez

5.1 - Dados pré-natais

Idade dos Pais aquando da conceção: Mãe: _____ Pai: _____

Gravidez Planeada: Sim ☐ Não ☐

Acompanhamento médico durante a gravidez: ☐ Sim ☐ Não

Durante a gravidez, houve registo de: Sim Não

Doenças ☐ ☐

Consumo de fármacos ☐ ☐

De hábitos prejudiciais ☐ ☐

Complicações durante a gravidez: ☐ Sim ☐ Não

Se *Sim*, quais: _____

Duração da gravidez (semanas): _____

5.2 - Dados peri-natais

Local do parto: _____

Duração do parto: _____

Tipo de parto: ☐ Normal ☐ Cesariana ☐ Fórceps ☐ Ventosa

Assistência durante o parto: _____

Complicações durante o parto: ☐ Sim ☐ Não

Se *Sim*, quais: _____

5.3 - Dados neo-natais

Peso: _____ Comprimento: _____

Apgar: 1º minuto: _____ 5º minuto: _____

Complicações pós-parto: ☐ Sim ☐ Não

Se *Sim*, quais: _____

Necessitou de incubadora após o parto? ☐ Sim ☐ Não

Se *Sim*, qual o motivo: _____

E durante quanto tempo: _____

Alimentação nos primeiros meses: Leite materno ☐ Leite artificial ☐

6 - Desenvolvimento da criança

Com que idade a criança se virou como resposta à sua voz: _____

Com que idade a criança começou a:

- segurar a cabeça? _____

- sorrir? _____

- gatinhar? _____

- sentar-se? _____

- andar sem apoio? _____

- dizer as primeiras palavras? _____

- comer sozinha? _____

- controlar os esfíncteres?

Urinário _____ (diurno _____ noturno _____)

Fecal _____ (diurno _____ noturno _____)

7 - Socialização

Gosta da companhia de: ☐ crianças ☐ jovens ☐ adultos

Evita a companhia de: ☐ crianças ☐ jovens ☐ adultos

Como se relaciona a criança com:

- Outras crianças: _____

- Adultos: _____

Assinale aquele(s) que, na sua opinião, melhor descrevem a criança:

☐ Feliz

☐ Triste

☐ Agressiva

☐ Tímida

☐ Simpática

☐ Distraída

☐ Curiosa

☐ Hiperativa

☐ Quieta

☐ Apática

☐ Sonolenta

☐ Desastrada

Outros: _____

Como reage às novidades ou alterações de rotinas? _____

Quais as atividades preferidas: _____

Frequentou Creche ☐ Sim ☐ Não N.º anos _____

Frequentou Jardim de Infância ☐ Sim ☐ Não N.º anos _____

Como se adaptou à frequência da Creche/ Jardim de Infância? _____

E aos colegas? _____

E à educadora? _____

Há quanto tempo frequenta o Estabelecimento de Educação atual: _____

Como se adaptou à frequência da Escola? _____

E aos colegas? _____

E à professora? _____

Tem/teve algum apoio educativo? ☐ Sim ☐ Não

Se *Sim*, há quanto tempo recebe apoio e número de vezes por semana que recebe esse apoio:

	Há quanto tempo	Nº de vezes por semana
Intervenção Precoce	_____	_____
Docente de Educação Especial	_____	_____

Terapia da Fala	_____	_____
Terapia Ocupacional	_____	_____
Psicomotricidade	_____	_____
Fisioterapia	_____	_____
Psicologia	_____	_____

Outros:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Algun dos apoios é oferecido pelo Estabelecimento de Educação frequentado?

Sim ☐ Não ☐

Se *Sim*, qual/quais: _____

Quem leva a criança à escola? ☐ Mãe ☐ Pai

☐ Outro Quem: _____

Deslocação para a escola: ☐ a pé ☐ de carro

☐ Outro Qual: _____

Distância casa-escola (Km/m ou minutos): _____

Apêndice D - Ficha de Anamnese preenchida

FICHA DE ANAMNESE

1 - Identificação da criançaData de Nascimento: 11/12/2005 Idade: 7 anos, 6 meses Género: MasculinoNacionalidade: Confidencial Naturalidade: ConfidencialLocal de Residência: Confidencial**2 - Agregado familiar**

Nome	Parentesco	Idade	Habilitações Literárias	Profissão
<u>Confidencial</u>	<u>Pai</u>	<u>41</u>	<u>Licenciatura</u>	<u>Professor</u>
<u>Confidencial</u>	<u>Mãe</u>	<u>37</u>	<u>Licenciatura</u>	<u>Desempregada</u>

3- Habitação☒ Apartamento ☐ Moradia☐ Outro Qual ----A criança dispõe de quarto próprio? ☒ Sim ☐ NãoSe *Não*, divide o quarto com quem? ----Há animais de estimação na Habitação? ☒ Sim ☐ NãoSe *Sim*, quais: Gato**4 - História clínica**Quando foi detectada a situação? Aos 18 meses.Por quem? Pelos paisQual a idade da criança quando foi efetuado o diagnóstico: 2 anosTem acompanhamento médico por motivo dessa dificuldade? ☒ Sim ☐ Não

Tem acompanhamento médico por outros motivos? ☐ Sim ☒ Não

Se *Sim*, quais: -----

Toma medicação? ☒ Sim ☐ Não

Se *Sim*, quais: ☒ Tranquilizantes ☐ Medicamentos anti-convulsivos
☐ Sedativos ☐ Estimulantes

Outros:----

A criança já teve/tem:	Sim	Não
Alergias*	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Asma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Viroses Infantis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas de visão	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problemas de audição	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Outros: ----

* Se *Sim*, a quê: ----

A criança já foi sujeita a algum(a):	Sim	Não
Internamento*	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cirurgia*	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

* Se *Sim*, quais os motivos: Viroses, Pneumonia

Tem restrições alimentares? / Segue alguma dieta? ☐ Sim ☒ Não

Se *Sim*, quais: ----

Hora a que se deita: 21.30 m

Hora a que acorda: 7.30 m

Tipo de sono: ☒ Tranquilo ☐ Agitado

A criança:	Sim	Não
Tem pesadelos?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
É sonâmbula?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Costuma acordar e levantar-se de noite frequentemente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tem medo de dormir sozinha?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Chora quando está a dormir?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

5 - Dados sobre a gravidez

5.1 - Dados pré-natais

Idade dos Pais aquando da conceção: Mãe: 29

Pai: 36

Gravidez Planeada: ☒ Sim ☐ Não

Acompanhamento médico durante a gravidez: ☒ Sim ☐ Não

Durante a gravidez, houve registo de: Sim Não

Doenças* ☒ ☐

Consumo de fármacos ☐ ☒

De hábitos prejudiciais ☐ ☒

* Diabetes Gestacional

Complicações durante a gravidez: ☐ Sim ☒ Não

Se *Sim*, quais: ----

Duração da gravidez (semanas): 38 semanas

5.2 - Dados peri-natais

Local do parto: Hospital

Duração do parto: 7 horas

Tipo de parto: ☒ Normal ☐ Cesariana ☐ Fórceps ☐ Ventosa

Assistência durante o parto: Sim

Complicações durante o parto: ☐ Sim ☒ Não

Se *Sim*, quais: ----

5.3 - Dados neo-natais

Peso: 2,710 kg Comprimento: 48 cm

Apgar: 1º minuto: 9 5º minuto: 10

Complicações pós-parto: ☐ Sim ☒ Não

Se *Sim*, quais: ----

Necessitou de incubadora após o parto? ☐ Sim ☒ Não

Se *Sim*, qual o motivo: ----

E durante quanto tempo: ----

Alimentação nos primeiros meses: ☒ Leite materno ☐ Leite artificial

6 - Desenvolvimento da criança

Com que idade a criança se virou como resposta à sua voz: ----

Com que idade a criança começou a:

- segurar a cabeça? 3 meses

- sorrir? 1 mês

- gatinhar? 9 meses

- sentar-se? 7 meses

- andar sem apoio? 15 meses

- dizer as primeiras palavras? 36 meses

- comer sozinha? Ainda precisa de ajuda

- controlar os esfíncteres?

Urinário - diurno: 3 anos e meio noturno: 4 anos

Fecal - diurno: 3 anos e meio noturno: 4 anos

7 – Socialização

Gosta da companhia de: ☐ crianças ☐ jovens ☐ adultos

Evita a companhia de: ☐ crianças ☐ jovens ☐ adultos

Como se relaciona a criança com:

- Outras crianças: Tem muitas dificuldades em interagir com outras crianças.

- Adultos: Bem. Se realizar actividades do seu agrado.

Assinale aquele(s) que, na sua opinião, melhor descrevem a criança:

<input checked="" type="checkbox"/> Feliz	<input type="checkbox"/> Triste	<input type="checkbox"/> Agressiva	<input type="checkbox"/> Tímida
<input type="checkbox"/> Simpática	<input type="checkbox"/> Distraída	<input type="checkbox"/> Curiosa	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Hiperactiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Quieta	<input type="checkbox"/> Apática	<input type="checkbox"/> Sonolenta	<input type="checkbox"/> Desastrada

Outros: ----

Como reage às novidades ou alterações de rotinas? Geralmente reage mal, mas já é possível contornar a situação e levá-lo a fazer aquilo que nós queremos.

Quais as atividades preferidas: Ver televisão, computador, ir ao parque.

Frequentou Creche ☐ Sim ☐ Não Nº anos: ----

Frequentou Jardim de Infância ☒ Sim ☐ Não Nº anos: 4 anos

Como se adaptou à frequência da Creche/ Jardim de Infância? Adaptou-se muito bem. Estava perfeitamente adaptado às regras e rotinas do J.I.

E aos colegas? Sim. No início brincava sempre ao lado deles, mas no final (3º e 4º ano) já os chamava pelo nome para brincar com ele.

E à educadora? Sim. Muito bem.

Há quanto tempo frequenta o Estabelecimento de Educação atual: 1 ano

Como se adaptou à frequência da Escola? Mal. Tornou-se uma criança agressiva e relutante em cumprir tarefas e ordens.

E aos colegas? ----

E à professora? Mal. Não quer trabalhar.

Tem/teve algum apoio educativo? ☒ Sim ☐ Não

Se *Sim*, há quanto tempo recebe apoio e número de vezes por semana que recebe esse apoio:

	Há quanto tempo	Nº de vezes por semana
Intervenção Precoce	<u>desde os 2 anos</u>	<u>2</u>
Docente de Educação Especial	<u>desde os 3 anos</u>	<u>2</u>
Terapia da Fala	<u>desde os 3 anos</u>	<u>2</u>
Terapia Ocupacional	----	----
Psicomotricidade	<u>desde os 6 anos</u>	<u>1</u>
Fisioterapia	----	----
Psicologia	----	----
Outros:		
----	----	----

Algum dos apoios é oferecido pelo Estabelecimento de Educação frequentado?

☒ Sim ☐ Não

Se *Sim*, qual/quais: Todos, excepto a Psicomotricidade.

Quem leva a criança à escola? ☒ Mãe ☐ Pai

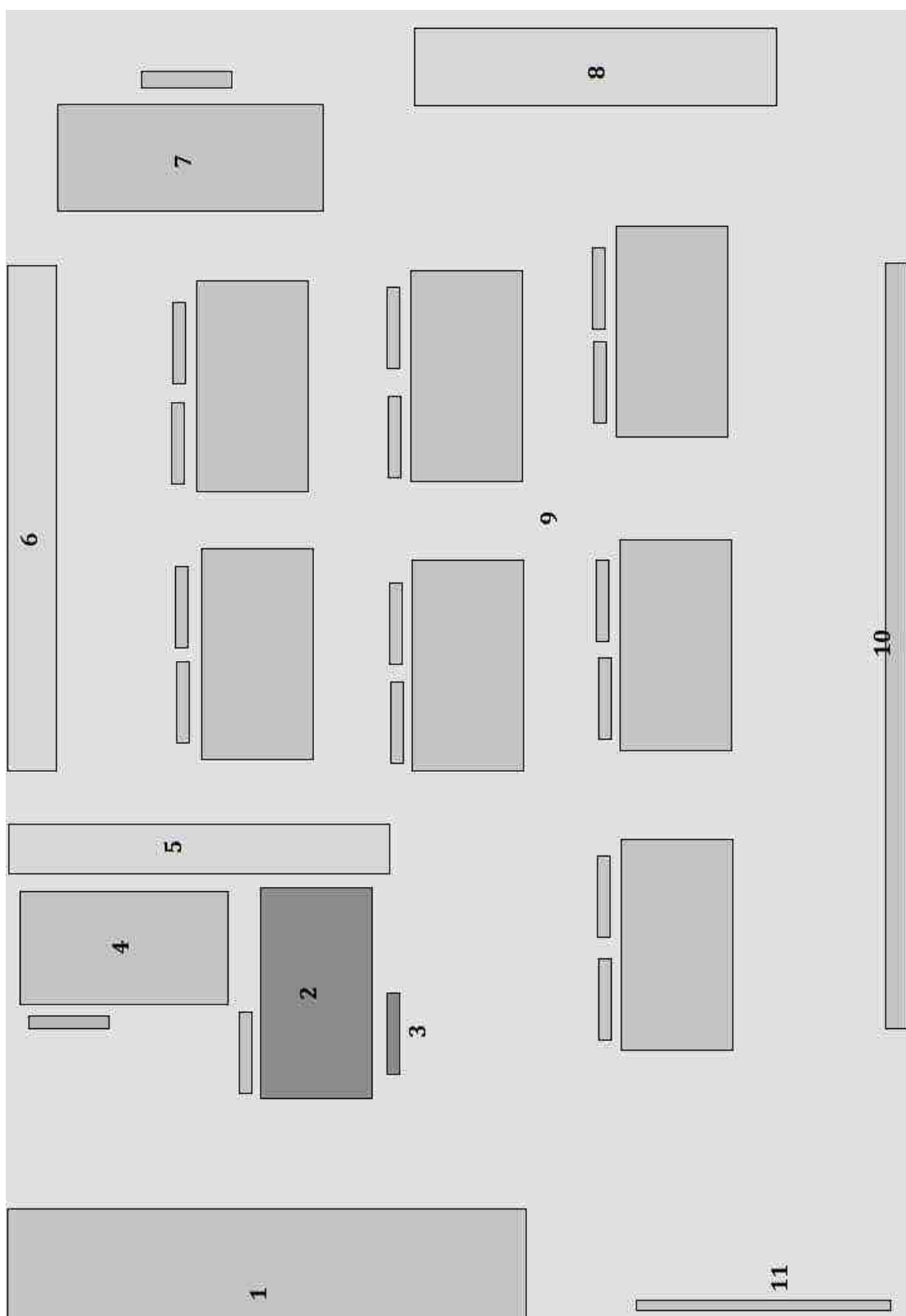
☐ Outro Quem: ----

Deslocação para a escola: ☐ a pé ☒ de carro

☐ Outro Qual: ----

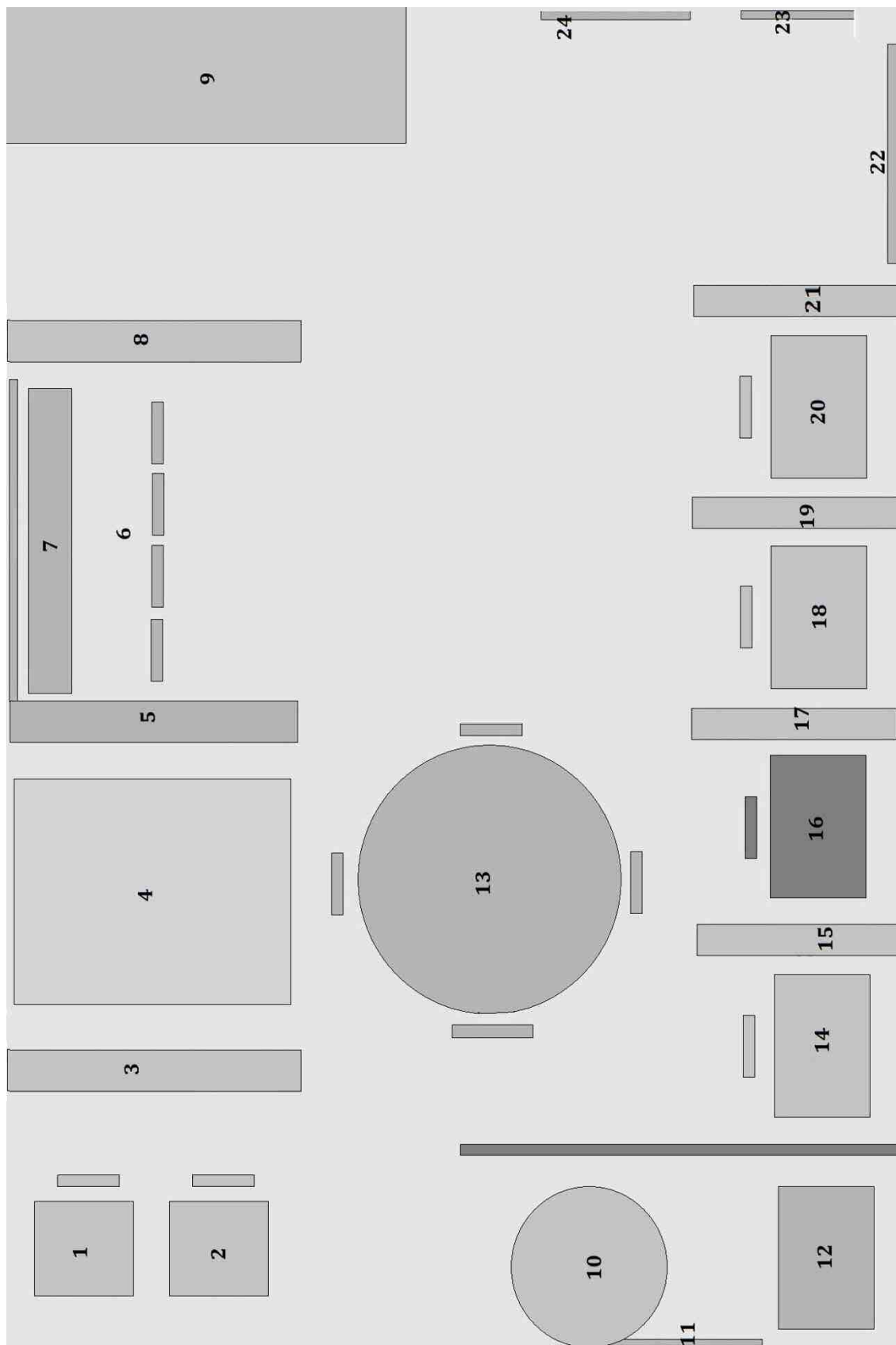
Distância casa-escola (Km/m ou minutos): 10 m

Apêndice E - Esquema da sala da turma da criança



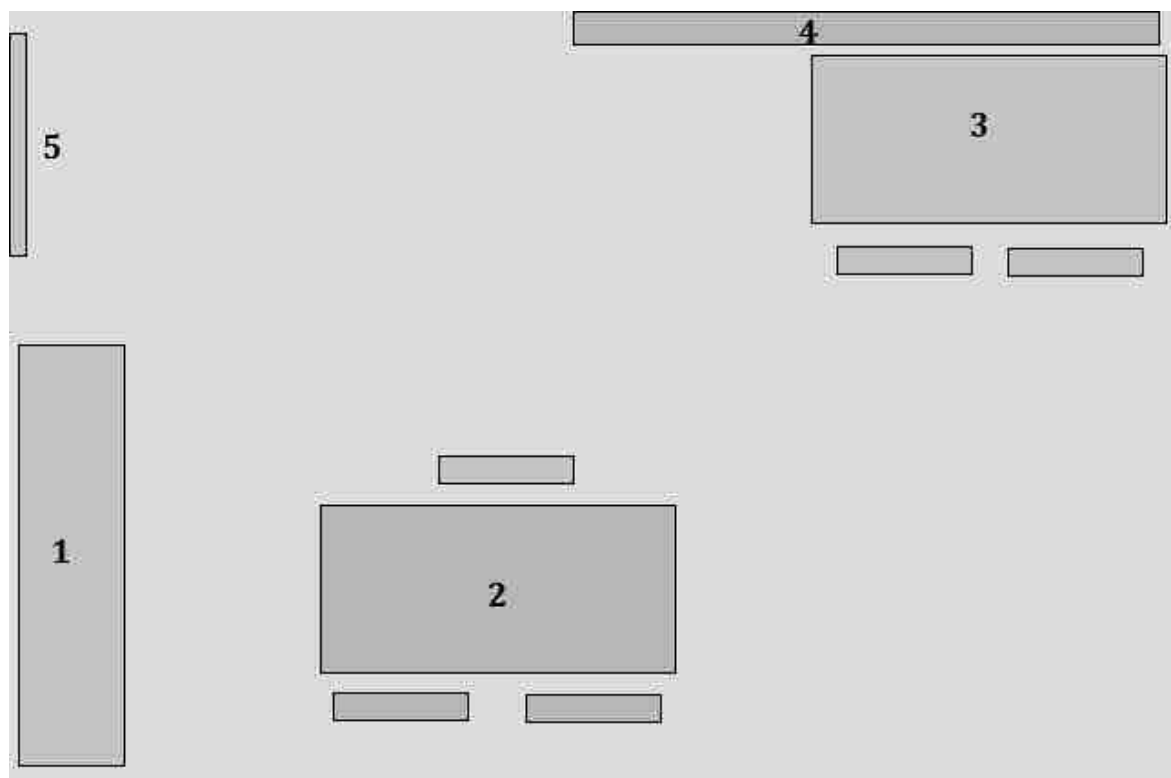
- 1** - Lavatório e armário de arrumação
- 2** - Mesa da criança
- 3** - Cadeira da criança
- 4** - Mesa com trabalhos e materiais
- 5** - Armário
- 6** - Armário e placard
- 7** - Mesa da professora
- 8** - Armário
- 9** - Mesas dos alunos
- 10** - Quadro negro
- 11** - Porta da sala

Apêndice F - Esquema da UEEA



- 1** – Computador de trabalho dos professores da UEEA
- 2** – Computador de trabalho dos alunos da UEEA
- 3** – Armário com dossiês de trabalho
- 4** – Zona de brincar e descansar, com uma manta e almofadas
- 5** – Estante com diversos brinquedos e televisão (lado zona de brincar) e placard com informação sobre o dia, mês e ano e estação do ano, bem como informações sobre presença/ausência de cada aluno em cada um dos dias do mês (lado zona de reunião)
- 6** – Cadeiras
- 7** – Banco e quadro negro
- 8** – Armário com jogos e atividades várias
- 9** – Lavatório e armário de arrumação
- 10** – Mesa de aprender / trabalho 1:1
- 11** – Espelho
- 12** – Armário com materiais de trabalho
- 13** – Mesa de trabalho em grupo
- 14** – Mesa de trabalho da criança J.
- 15** – Estante com material de trabalho
- 16** – Mesa de trabalho da criança em estudo
- 17** – Estante com material de trabalho
- 18** – Mesa de trabalho da criança S.
- 19** – Estante com material de trabalho
- 20** – Mesa de trabalho da criança L.
- 21** – Estante com livros
- 22** – Porta da sala
- 23** – Zona de cabides
- 24** – Placard com informações sobre as atividades a realizar ao longo do dia por cada aluno

Apêndice G - Esquema da sala da Terapia da Fala



1 – Armário de arrumação com atividades e dossiês

2 – Mesa de trabalho 1:1

3 – Mesa

4 – Espelho

5 – Porta da sala

Apêndice H - Grelhas de Observação

OBSERVADOR: _____

DATA: _____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____

CRIANÇA: _____

GÉNERO: _____

IDADE: _____

ÁREA – FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage quando é chamado.						
Espera pela sua vez.						
Reconhece os seus materiais.						
Arruma os materiais espontaneamente.						
Arruma os materiais se solicitado.						
Demonstra interesse nas atividades.						
Adequa o seu comportamento aos diferentes espaços da Escola.						
Obedece a palavras reguladoras do comportamento (<i>não, para, acabou</i>).						
Coopera em tarefas de grupo.						
Colabora com os colegas.						
Ouve as explicações dos adultos.						
Cumprir as regras da sala.						
Senta-se corretamente.						
Trabalha sozinho.						
Distrai-se durante as tarefas.						

ÁREA – FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Cumprir as regras dos jogos / atividades.						
Partilha os brinquedos / objetos.						
Circula na sala de forma autónoma.						
Circula no recreio de forma autónoma.						
Circula no recreio com segurança.						
Obedece às ordens dos adultos.						
Obedece a ordens dos adultos, quando contrariado.						
Grita na sala.						
Grita no recreio.						
Manifesta agressividade para com os colegas.						
Manifesta agressividade para com os adultos.						
Manifesta agressividade na sala.						
Manifesta agressividade no recreio.						

ÁREA - SOCIALIZAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage a expressões de saudação.						
Identifica os colegas.						
Interage com os colegas.						
Dialoga com os colegas.						
Respeita os colegas.						
Identifica adultos (professores, assistentes operacionais).						
Interage com os adultos.						
Dialoga com os adultos.						
Respeita os adultos.						
Brinca em grupo.						
Exprime sentimentos e emoções.						
Manifesta passividade.						
Manifesta hiperatividade.						
Manifesta hipoatividade.						
Manifesta estereotipias.						
Efetua contacto visual.						
Efetua contacto físico.						

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reconhece as cores.						
Reconhece números.						
Reconhece letras.						
Monta puzzles simples com suporte visual.						
Monta puzzles simples sem suporte visual.						
Utiliza os materiais para o fim específico.						
Segura o lápis corretamente.						
Desenha livremente.						
Pinta livremente.						
Pinta dentro dos contornos.						
Maneja plasticina, criando formas.						
Efetua colagens.						
Segura na tesoura de forma correta.						
Recorta.						
Recorta seguindo as linhas.						
Reconhece as noções espaciais (dentro/fora, em cima/em baixo, entre outras)						
Reconhece as propriedades de objetos (cor, tamanho, forma)						

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Forma conjuntos.						
Realiza sequências.						
Realiza adições.						
Trabalha no computador com ajuda.						
Trabalha no computador autonomamente.						

ÁREA - IMAGINAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre	Não observado
Observa o meio.						
Explora o meio.						
Utiliza o jogo simbólico.						
Mostra interesse por bonecos ou fantoches.						
Representa papéis diversos.						
Dramatiza pequenas cenas do quotidiano.						
Participa em atividades de jogo simbólico.						
Interage com os colegas em atividades de jogo simbólico.						
Canta.						
Dança.						

ÁREA - COMUNICAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Escreve o seu nome.						
Exprime-se de forma oral.						
Constrói frases corretas.						
Tem um discurso claro e fluente.						
Lê corretamente.						
Comunica desejos e/ou necessidades ao adulto.						
Compreende ordens e/ou pedidos simples.						
Obedece a solicitações por parte dos adultos.						
Fala de forma ecológica.						
Comunica através de gestos.						
Comunica através de comunicação não-verbal (PECS, outros).						
Comunica oralmente em inglês.						

Apêndice I- Grelhas de Observação preenchidas antes da intervenção

OBSERVADOR: Joana AntunesDATA: 11/12/2012ANO DE ESCOLARIDADE: 1ºCRIANÇA: ConfidencialGÉNERO: MasculinoIDADE: 7 anos

ÁREA – FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage quando é chamado.		X				
Espera pela sua vez.						X
Reconhece os seus materiais.				X		
Arruma os materiais espontaneamente.	X					
Arruma os materiais se solicitado.			X			
Demonstra interesse nas atividades.			X			
Adequa o seu comportamento aos diferentes espaços da Escola.		X				
Obedece a palavras reguladoras do comportamento (<i>não, para, acabou</i>).		X				
Coopera em tarefas de grupo.						X
Colabora com os colegas.						X
Ouve as explicações dos adultos.			X			
Cumprir as regras da sala.		X				
Senta-se corretamente.		X				
Trabalha sozinho.			X			
Distrai-se durante as tarefas.				X		

ÁREA - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Cumprir as regras dos jogos / atividades.						X
Partilha os brinquedos / objetos.						X
Circula na sala de forma autónoma.			X			
Circula no recreio de forma autónoma.			X			
Circula no recreio com segurança.		X				
Obedece às ordens dos adultos.			X			
Obedece a ordens dos adultos, quando contrariado.	X					
Grita na sala.			X			
Grita no recreio.			X			
Manifesta agressividade para com os colegas.	X					
Manifesta agressividade para com os adultos.	X					
Manifesta agressividade na sala.	X					
Manifesta agressividade no recreio.	X					

ÁREA - SOCIALIZAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage a expressões de saudação.	X					
Identifica os colegas.						X
Interage com os colegas.	X					
Dialoga com os colegas.	X					
Respeita os colegas.						X
Identifica adultos (professores, assistentes operacionais).					X	
Interage com os adultos.		X				
Dialoga com os adultos.		X				
Respeita os adultos.			X			
Brinca em grupo.						X
Exprime sentimentos e emoções.			X			
Manifesta passividade.			X			
Manifesta hiperatividade.			X			
Manifesta hipoatividade.		X				
Manifesta estereotipias.				X		
Efetua contacto visual.		X				
Efetua contacto físico.			X			

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reconhece as cores.					X	
Reconhece números.			X			
Reconhece letras.				X		
Monta puzzles simples com suporte visual.			X			
Monta puzzles simples sem suporte visual.						X
Utiliza os materiais para o fim específico.		X				
Segura o lápis corretamente.		X				
Desenha livremente.						X
Pinta livremente.						X
Pinta dentro dos contornos.		X				
Maneja plasticina, criando formas.						X
Efetua colagens.			X			
Segura na tesoura de forma correta.		X				
Recorta.			X			
Recorta seguindo as linhas.			X			
Reconhece as noções espaciais (dentro/fora, em cima/em baixo, entre outras)						X
Reconhece as propriedades de objetos (cor, tamanho, forma)						X

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Forma conjuntos.						X
Realiza sequências.						X
Realiza adições.			X			
Trabalha no computador com ajuda.						X
Trabalha no computador autonomamente.						X

ÁREA - IMAGINAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre	Não observado
Observa o meio.		X				
Explora o meio.		X				
Utiliza o jogo simbólico.						X
Mostra interesse por bonecos ou fantoches.						X
Representa papéis diversos.						X
Dramatiza pequenas cenas do quotidiano.						X
Participa em atividades de jogo simbólico.						X
Interage com os colegas em atividades de jogo simbólico.						X
Canta.						X
Dança.						X

ÁREA - COMUNICAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Escreve o seu nome.			X			
Exprime-se de forma oral.				X		
Constrói frases corretas.		X				
Tem um discurso claro e fluente.		X				
Lê corretamente.			X			
Comunica desejos e/ou necessidades ao adulto.			X			
Compreende ordens e/ou pedidos simples.			X			
Obedece a solicitações por parte dos adultos.			X			
Fala de forma ecológica.				X		
Comunica através de gestos.						X
Comunica através de comunicação não-verbal (PECS, outros).						X
Comunica oralmente em inglês.			X			

OBSERVADOR: Joana AntunesDATA: 14/12/2012ANO DE ESCOLARIDADE: 1ºCRIANÇA: ConfidencialGÉNERO: MasculinoIDADE: 7 anos

ÁREA - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage quando é chamado.			X			
Espera pela sua vez.			X			
Reconhece os seus materiais.				X		
Arruma os materiais espontaneamente.	X					
Arruma os materiais se solicitado.			X			
Demonstra interesse nas atividades.			X			
Adequa o seu comportamento aos diferentes espaços da Escola.		X				
Obedece a palavras reguladoras do comportamento (<i>não, para, acabou</i>).		X				
Coopera em tarefas de grupo.						X
Colabora com os colegas.						X
Ouve as explicações dos adultos.			X			
Cumprir as regras da sala.		X				
Senta-se corretamente.		X				
Trabalha sozinho.			X			
Distrai-se durante as tarefas.				X		

ÁREA - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Cumpre as regras dos jogos / atividades.						X
Partilha os brinquedos / objetos.						X
Circula na sala de forma autónoma.			X			
Circula no recreio de forma autónoma.			X			
Circula no recreio com segurança.		X				
Obedece as ordens dos adultos.			X			
Obedece a ordens dos adultos, quando contrariado.		X				
Grita na sala.			X			
Grita no recreio.			X			
Manifesta agressividade para com os colegas.	X					
Manifesta agressividade para com os adultos.	X					
Manifesta agressividade na sala.	X					
Manifesta agressividade no recreio.	X					

ÁREA - SOCIALIZAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage a expressões de saudação.		X				
Identifica os colegas.				X		
Interage com os colegas.		X				
Dialoga com os colegas.	X					
Respeita os colegas.						X
Identifica adultos (professores, assistentes operacionais).					X	
Interage com os adultos.			X			
Dialoga com os adultos.		X				
Respeita os adultos.		X				
Brinca em grupo.	X					
Exprime sentimentos e emoções.				X		
Manifesta passividade.			X			
Manifesta hiperatividade.			X			
Manifesta hipoatividade.		X				
Manifesta estereotipias.					X	
Efetua contacto visual.						X
Efetua contacto físico.			X			

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reconhece as cores.					X	
Reconhece números.						X
Reconhece letras.						X
Monta puzzles simples com suporte visual.						X
Monta puzzles simples sem suporte visual.						X
Utiliza os materiais para o fim específico.			X			
Segura o lápis corretamente.		X				
Desenha livremente.						X
Pinta livremente.						X
Pinta dentro dos contornos.		X				
Maneja plasticina, criando formas.						X
Efetua colagens.			X			
Segura na tesoura de forma correta.		X				
Recorta.			X			
Recorta seguindo as linhas.						X
Reconhece as noções espaciais (dentro/fora, em cima/em baixo, entre outras)						X
Reconhece as propriedades de objetos (cor, tamanho, forma)						X

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Forma conjuntos.						X
Realiza sequências.						X
Realiza adições.						X
Trabalha no computador com ajuda.			X			
Trabalha no computador autonomamente.				X		

ÁREA - IMAGINAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre	Não observado
Observa o meio.		X				
Explora o meio.		X				
Utiliza o jogo simbólico.						X
Mostra interesse por bonecos ou fantoches.						X
Representa papéis diversos.						X
Dramatiza pequenas cenas do quotidiano.						X
Participa em atividades de jogo simbólico.						X
Interage com os colegas em atividades de jogo simbólico.						X
Canta.		X				
Dança.		X				

ÁREA - COMUNICAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Escreve o seu nome.			X			
Exprime-se de forma oral.				X		
Constrói frases corretas.		X				
Tem um discurso claro e fluente.		X				
Lê corretamente.						X
Comunica desejos e/ou necessidades ao adulto.			X			
Compreende ordens e/ou pedidos simples.			X			
Obedece a solicitações por parte dos adultos.			X			
Fala de forma ecológica.				X		
Comunica através de gestos.						X
Comunica através de comunicação não-verbal (PECS, outros).						X
Comunica oralmente em inglês.			X			

Apêndice J - Calendário da Intervenção

DATA	ATIVIDADE
11/12/2012	Avaliação pré-intervenção: Observação não-participante; Preenchimento das Grelhas de Observação; Preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança
14/12/2012	Avaliação pré-intervenção: Observação não-participante; Preenchimento das Grelhas de Observação; Preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança
Interrupção letiva - Natal	
15/01/2013	Observação-participante: a letra V
18/01/2013	Observação-participante: atividades de cognição, competências académicas e motricidade fina
22/01/2013	Observação-participante: a letra N
25/01/2013	Observação-participante: a letra R
29/01/2013	Observação-participante: atividades de cognição, competências académicas e motricidade fina
01/02/2013	Observação-participante: atividades de cognição, competências académicas e motricidade fina
05/02/2013	Observação-participante: a letra Q; atividades de cognição, competências académicas e motricidade fina
08/02/2013	Observação-participante: festa de Carnaval da escola
12/02/2013	Interrupção letiva – Carnaval
15/02/2013	Observação-participante: atividades de cognição, competências académicas e motricidade fina na UEEA
19/02/2013	Intervenção: a letra B, Escrita com Símbolos no computador
22/02/2013	Intervenção: a letra G, Escrita com Símbolos no computador
26/02/2013	Intervenção: a letra G, Escrita com Símbolos no computador
01/03/2013	Por motivos de saúde, a criança faltou à escola neste dia
05/03/2013	Intervenção: a letra J, Escrita com Símbolos no computador
08/03/2013	Ficha de avaliação
12/03/2013	Atividade de expressão plástica alusiva à Páscoa
15/03/2013	Intervenção: a letra S, Escrita com Símbolos no computador
Interrupção letiva – Páscoa	

02/04/2013	Dia Mundial da Consciencialização do Autismo
05/04/2013	Intervenção: a letra Z, Escrita com Símbolos no computador
09/04/2013	Intervenção: Escrita com Símbolos no computador
12/04/2013	Intervenção: ligar palavra a imagem, ligar palavras iguais, completar frases à mão com palavras dadas, escrever palavras dada a imagem, Escrita com Símbolos no computador
16/04/2013	Feriado Municipal
19/04/2013	Por motivos de saúde, a criança faltou à escola neste dia
23/04/2013	Intervenção: traçar linhas, cruzes e círculos, ligar palavra a imagem, identificar palavra correta segundo imagem, atividade com plasticina
26/04/2013	Intervenção: completar frases com nomes de imagens dadas, Escrita com Símbolos no computador
30/04/2013	Intervenção: ligar sílabas iguais, completar palavras com sílabas, formar palavras com cartões de sílabas, Escrita com Símbolos no computador
03/05/2013	Intervenção: sílabas, completar frases à mão sem palavras dadas, Escrita com Símbolos no computador
07/05/2013	Ficha de avaliação; atividade com plasticina
10/05/2013	Intervenção: traçar linhas, sílabas, completar frases à mão sem palavras dadas, Escrita com Símbolos no computador
14/05/2013	Intervenção: as cores, interpretação de frases, sílabas, Escrita com Símbolos no computador
17/05/2013	Intervenção: ligar palavras a imagens, interpretação de frases e um texto, sílabas, Escrita com Símbolos no computador
21/05/2013	Intervenção: atividade com plasticina, ligar imagem a frase, ligar descrição a imagem, escrever palavras de acordo com descrição, completar frases com verbos dados
24/05/2013	Intervenção: construção de um livro com a criança, Escrita com Símbolos no computador
28/05/2013	Intervenção: construção de um livro com a criança, Escrita com Símbolos no computador
31/05/2013	Intervenção: construção de um livro com a criança, traçar linhas, sílabas, interpretação de um texto, Escrita com Símbolos no computador
04/06/2013	Intervenção: construção de um livro com a criança, identificar

	palavras de um conjunto, ligar imagem a cor, Escrita com Símbolos no computador
07/06/2013	Intervenção: construção de um livro com a criança, Escrita com Símbolos no computador
11/06/2103	Intervenção: atividades de cognição e motricidade fina; plasticina
06/06/2013	Avaliação pós-intervenção: Observação não-participante; Preenchimento das Grelhas de Observação; Preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança
13/06/2013	Avaliação pós-intervenção: Observação não-participante; Preenchimento das Grelhas de Observação; Preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança

Apêndice K - Notas de Campo

1.ª OBSERVAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO – 11 de dezembro de 2012

Este foi o dia em que foi realizada a primeira de duas observações à criança em estudo, para uma avaliação anterior à aplicação da intervenção. A observação, que foi registada tanto em grelhas de observação construídas para o efeito, como na Escala de Envolvimento da Criança, foi realizada ao longo de todo o dia, abrangendo momentos da parte da manhã e da parte da tarde. Curiosamente, neste mesmo dia, a criança em estudo comemorava o seu sétimo aniversário.

10.30h – 11h: Pátio Exterior (Intervalo da manhã). A criança encontrava-se no recreio, junto de uma assistente operacional e quase sempre de mão dada com esta. Raramente largou a mão ou se afastou daquela. A mesma assistente operacional aparentou procurar manter um diálogo com a criança, colocando questões, às quais esta ia respondendo. A criança não interagiu com as outras crianças nem mostrou interesse relativamente às brincadeiras das mesmas.

11h - 12.30h: Sala de aula. A turma encontrava-se a pintar um desenho do presépio. A criança encontrava-se numa mesa, no fundo da sala, sozinha, a trabalhar num puzzle do Pai Natal: num primeiro momento, pintou o puzzle e, de seguida, recortou os quadrados que compunham o puzzle, procurando seguir as linhas; posteriormente, colou os mesmos quadrados numa folha em branco, dada pela professora, de forma construir a figura original. A criança trabalhou quase sempre sozinha, pintando, recortando e colando. Por vezes distraía-se: brincou com a tesoura e com a cola, metendo-as várias vezes na boca – aqui interrompi a observação, intervindo por diversas vezes junto da criança, para lhe retirar os mesmos objetos da boca, uma vez que a professora se encontrava atarefada a auxiliar as outras crianças. A criança foi construindo o puzzle devagar, mas apenas quando me deslocava à sua mesa, sugerindo que procurasse determinada peça e a colasse no devido lugar. Em determinado momento, a criança levantou-se, com peças do puzzle numa mão e a cola na outra, e vagueou pela sala. Parou de frente ao placard onde estavam a ser expostos, pela professora, os desenhos do presépio que os seus colegas se encontravam a pintar, observando-os atentamente. Pouco depois, regressou ao seu lugar, colocando cola nas suas mãos e ignorando o puzzle. A criança manifestou muitas dificuldades em manter-se sentada, correta e sossegadamente, mexendo-se muito em cima da cadeira, levantando-se ou experimentando variadas posições.

13.30h - 14h: Pátio exterior (Intervalo para almoço). A criança encontrava-se no pátio exterior, junto a uma assistente operacional. Revelou-se um momento muito semelhante ao que se havia registado no intervalo das 10.30h. Por vezes, a criança segurou-se num candeeiro do pátio com uma das mãos, girando à volta do mesmo; arrastou os pés na areia, fazendo levantar o pó, o qual ficou a observar.

14h - 15.30h: Sala de aula. Uma professora da UEEA deslocou-se à sala da turma da criança para lhe prestar apoio em contexto de sala de aula. A atividade a realizar,

relativa à área da matemática, consistia em desenhar os números de 1 a 9, passando com o lápis por cima de números impressos a tracejado na folha. A princípio, a criança mostrou-se calma e colaborante, mas depressa começou a demonstrar alguma saturação, ficando agitada, tendo acabado por se recusar a continuar. Gritou e atirou-se para o chão. Após algumas advertências à criança, a professora titular acabou por pedir à professora da UEEA que saísse da sala com a criança e que concluíssem o trabalho num outro local, afirmando não conseguir prosseguir a aula, devido ao comportamento da criança, o qual, segundo a mesma, estava a assustar os colegas. A professora da UEEA levou, então, a criança para uma sala utilizada para dar apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem, e onde estavam já outras quatro crianças a trabalhar com a professora de apoio. Foi indicado à criança que se sentasse numa mesa, onde permaneceu de castigo, sem trabalho. Passado algum tempo, foi-lhe entregue um desenho para pintar, juntamente com alguns lápis de cor; contudo, a criança começou a partir os bicos dos lápis em vez de pintar, pelo que tanto o desenho como os lápis foram retirados da sua mesa. De seguida, a criança vagueou um pouco pela sala, por entre as mesas, observando os trabalhos das outras crianças. Pouco depois, foi-lhe dada autorização para ligar o computador presente na sala e jogar um pouco. A criança dirigiu-se imediatamente para o mesmo, ligando-o. Durante algum tempo, a criança jogou no computador, sempre sozinha e com autonomia. Falou sozinha - sendo incompreensível aquilo que dizia - e fazendo estalinhos com a boca, continuamente. Ao fim de poucos minutos, a criança levantou-se e vagueou novamente pela sala. Aproximou-se da professora da UEEA, que se encontrava a trabalhar num outro computador, e permaneceu aí a observar o ecrã com bastante concentração.

Após breves momentos, a professora indicou à criança que iriam regressar à sala de aula. Já na sala, e uma vez que este era o seu dia de anos, os colegas, a professora titular e a mãe da criança - que entretanto chegara com o bolo - cantaram-lhe os parabéns, antes do intervalo. A criança vagueou um pouco pela sala e, quando a professora colocou o bolo em cima de uma mesa e as velas em cima do mesmo, aquela aproximou-se, observando a ilustração do Homem-Aranha que estava desenhado no mesmo. Após cantarem os parabéns, a criança afastou-se da mesa onde estava o bolo e dos colegas, vagueando novamente pela sala, enquanto a professora distribuiu fatias de bolo pelas crianças.

De acordo com a professora titular, neste mesmo dia, e contrariamente ao que era habitual suceder nos restantes dias, a criança encontrava-se particularmente calma e colaborativa.

2.ª OBSERVAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO – 14 de dezembro de 2012

Este foi o dia em que foi realizada a segunda de duas observações à criança em estudo, para uma avaliação anterior à aplicação da intervenção. A observação, que foi registada tanto em grelhas de observação construídas para o efeito, como na Escala de Envolvimento da Criança, foi realizada ao longo de todo o dia, abrangendo momentos da parte da manhã e da parte da tarde. Este foi também o último dia de aulas do 1.º Período deste ano letivo.

10.30h – 11h: Pátio interior (Intervalo da manhã). Este intervalo foi passado no pátio interior da escola, uma vez que estava a chover e a escola não dispõe de pátio exterior coberto. A criança encontrava-se perto de alguns colegas de escola, mas não da sua turma, a observar o que estes jogavam num computador Magalhães. Num dado momento, a criança tentou alcançar o computador e jogar, chegando mesmo a tocar nas teclas, o que aborreceu o colega (e proprietário do mesmo computador) levando-o a afastar-se, levando consigo o computador. A criança disse algo impercetível ao seu colega, manifestando desagrado no seu tom de voz, postura e expressão facial. Acabou por se afastar, indo correr e saltar pelo espaço, sempre sozinho, ignorando as restantes crianças.

11h - 12.30h: Sala de aula e pátio interior. A criança encontrava-se na sua sala de aula, juntamente com os seus colegas de turma. Ao longo da aula, as crianças trabalharam na construção de um postal de Natal; a criança, por seu lado, encontrava-se no seu lugar, sozinha e sem qualquer atividade atribuída para realizar; com o olhar vago, mexeu numa tesoura que estava no seu estojo, chegando a levá-la à boca, mordendo-a; a professora apercebeu-se e chamou a criança à atenção, indicando que guardasse a mesma. Poucos foram os momentos em que a criança se manteve sentada na sua cadeira. Num determinado momento aborreceu-se, deixando a sua mesa de trabalho para vaguear pela sala, observando, por vezes, os trabalhos que os seus colegas se encontravam a realizar.

Às 11.30h iria ser iniciada a festa de Natal da escola pelo que, pouco antes, a professora indicou às crianças que guardassem os seus materiais. Às 11.30h todas as crianças, professores e assistentes operacionais se juntaram no pátio interior, para a apresentação de algumas canções de Natal ensaiadas pelas turmas. Quando a sua turma foi apresentar a sua canção, juntamente com outra turma, a criança manteve-se sempre quieta no seu lugar, ao pé dos colegas. A criança não cantou, limitando-se a abrir a boca de vez em quando, como que a tentar acompanhar os colegas. Assim que terminaram a canção e a plateia bateu palmas, a criança imediatamente tapou os ouvidos com as mãos e afastou-se do grupo. Ao longo das restantes atuações, a criança manteve-se afastada, vagueando e correndo sozinha pelo pátio interior, ignorando as atuações e as outras pessoas. Uma das professoras da UEEA tentou sentá-la junto de si, mas esta acabou por se levantar e correr, mostrando-se um tanto agitada. A última atuação encontrou-se sob a responsabilidade das várias assistentes

operacionais da escola. Enquanto estas cantavam, a criança aproximou-se, sentando-se num banco perto das mesmas, ficando a observar e a escutar muito concentrada. Quando a canção terminou, a criança levantou-se num salto, batendo palmas euforicamente. De seguida, aproximou-se de uma assistente operacional que se encontrava ali perto e que não havia participado da atuação, solicitando-lhe mimos.

13.30h - 14h: Pátio interior (Intervalo da hora de almoço). A criança encontrava-se no pátio interior, tal como as outras crianças, devido à chuva que se fez sentir neste dia. A criança permaneceu sentada num banco, junto a uma assistente operacional, com o olhar vago. Num determinado momento, a criança levantou-se e dirigiu-se até à porta da sua sala de aula, a qual se encontrava fechada à chave. Tentou abri-la, sem sucesso, acabando por desistir. A criança vagueou pelo pátio interior, sozinha, até ao recomeço das atividades letivas.

14h - 15.30h: Sala de aula e UEEA. Na sala de aula, as crianças pintavam um desenho do pai natal. Entretanto, a professora deslocou-se à reprografia para tirar algumas fotocópias e chamou a criança para a acompanhar. A professora ficou ainda a trocar algumas impressões com o pai de uma aluna que entretanto aparecera, tendo a criança permanecido sempre perto da professora. Quando o diálogo terminou e regressaram à sala, a criança pediu à professora para jogar no seu computador Magalhães. A professora acedeu, tendo ido buscá-lo ao armário onde costumava estar guardado. A criança sentou-se no seu lugar, com o computador, e ligou-o. Logo depois, chamou a professora para que fosse introduzir a palavra-chave no computador. A professora não só introduziu a mesma como levou os auscultadores, ligando-os ao computador, e os quais a criança colocou de imediato nos seus ouvidos. Esta permaneceu no seu lugar, bastante concentrada, a jogar e a falar sozinha - por vezes em inglês. A professora e os colegas vagueavam pela sala no decorrer de uma atividade de Expressão Plástica e a criança aparentou não se aperceber do mesmo. Num dado momento, a criança levantou-se e disse precisar ir à casa de banho. A professora deu o seu consentimento e a criança saiu da sala a correr. Quando regressou, esta sentou-se novamente no seu lugar, deixando a porta da sala aberta; a professora chamou-a à atenção, pedindo-lhe que fechasse a porta. A criança gritou “não” diversas vezes, ao mesmo tempo que se deslocou até à porta, fechando-a. A criança regressou, depois, ao seu lugar, sentando-se e colocando os auscultadores nos ouvidos. A criança desligou o jogo, começando a explorar programas no computador; tentou aceder à internet, para procurar novos jogos, mas sem sucesso. À medida que explorava o computador, a criança ia lendo o que surgia, tanto em português como em inglês: pastas, programas, jogos, títulos, códigos, entre outros.

A certa altura, a criança mostrou-se saturada. Pediu à professora autorização para ir ter com a professora da UEEA. A professora acedeu e a criança saiu da sala, indo em direção à Unidade. Já na UEEA, a professora pediu à criança que trabalhasse no computador. A criança construiu frases no programa Escrita com Símbolos, com a orientação da mesma professora. Manteve-se sempre bastante concentrada, não se

distraindo com ruídos: havia músicas de Natal a tocar numa aparelhagem colocada no pátio interior, escutadas por toda a escola, e a professora da UEEA trocou impressões com algumas colegas que se deslocaram à sala, por algum tempo. Enquanto a criança realizava o trabalho, a professora foi colocando algumas questões sobre o mesmo, às quais a criança foi respondendo com poucas palavras.

1.ª SESSÃO – 15 de janeiro de 2013

Este foi o dia em que foi realizada a primeira observação participante junto da criança em estudo. Neste primeiro dia houve a intenção de acompanhar a criança nas suas atividades em contexto de sala de aula e de UEEA. Desta forma, e já na sala de aula, sentei-me ao lado da criança, que iria iniciar uma atividade no âmbito da Língua Portuguesa. A pedido da professora, a criança foi ao armário buscar o seu livro da referida disciplina. Já de volta ao seu lugar, a professora indicou que iria abordar a letra *v*, ajudando a criança a abrir o livro nas páginas referentes ao mesmo. O livro apresentava um pequeno texto alusivo à letra *v*, tendo a professora pedido à criança que lesse o mesmo. Após este pedido, a professora circulou pela sala, dando assistência às outras crianças. Terminada a leitura do texto, auxiliei a criança a concretizar alguns dos exercícios que se encontravam na mesma página: passar com o lápis sobre o desenho do *v* minúsculo e maiúsculo e colar autocolantes alusivos ao texto no devido lugar. Após estes exercícios, entreguei uma folha em branco à criança, pedindo-lhe que desenhasse algumas figuras descritas no texto (a vassoura ou a menina Violeta). As figuras foram pedidas uma de cada vez, dando o tempo necessário para que a criança completasse as mesmas – as solicitações foram imediatamente atendidas. Após o término de cada figura, ajudei a criança a escrever o respetivo nome ao lado da mesma: a criança segurou o lápis, eu segurei a mão da criança e, juntos, desenhámos as letras dos nomes à medida que a criança as ia enunciando, corretamente. Com um lápis de cor, e sem que eu tivesse oportunidade de intervir a tempo, a criança circundou e fez uma cruz por cima da letra *v* na palavra vassoura – a letra que se encontrava a trabalhar – possivelmente por ter feito algo semelhante anteriormente, durante a aprendizagem de outras letras.

Após estas atividades, a professora indicou que a turma iria fazer uns exercícios de Matemática nos seus livros, pelo que solicitei à criança que fosse buscar o seu livro relativo à mesma área – pedido este ao qual acedeu de imediato. A criança trouxe o livro e sentou-se. Mas a partir deste momento – cerca das 12h – a criança começou a ficar muito agitada, tendo-se sentado no chão, a rir muito e a recusar-se a sentar-se novamente. Como a criança estava a demonstrar um comportamento cada vez mais agitado, começando a gritar, a professora saiu da sala e dirigiu-se à UEEA, a fim de pedir a uma das professoras da mesma sala que fosse buscar a criança e a levasse

para ali. Uma das professoras da UEEA foi, então, à sala buscar a criança. No percurso, a criança continuava a rir muito e a dificultar a sua ida, travando as próprias pernas. Assim que entrou na UEEA, a criança dirigiu-se imediatamente para o seu lugar de trabalho; a professora que a havia ido buscar entregou-lhe um puzzle para resolver, tendo a criança imediatamente dado início ao mesmo, não voltando a rir ou a gritar. Ali permaneceu muito sossegada e concentrada na sua ocupação, até às 12.30h – hora em que é iniciado o intervalo para o almoço.

2.ª SESSÃO – 18 de janeiro de 2013

Este foi o segundo dia de observação participante com a criança. Ao chegar à sala de aula da criança, pedi a permissão da professora para levar aquela para a UEEA, pedido ao qual acedeu de imediato. Na UEEA, uma das professoras sugeriu-me que me sentasse na mesa de aprender com a criança e trabalhasse com ela as figuras geométricas (aprender a associar as formas geométricas ao modelo, pela forma e pela cor). Assim fizemos, tendo-me sentado num lado da mesa, com a criança de frente para mim. Assim que a professora da UEEA entregou o trabalho proposto à criança, esta de imediato demonstrou o seu desagrado, comunicando não querer realizar aquele trabalho. Após insistência da criança em não realizar aquele trabalho, a professora deu-lhe um outro, no qual deveria realizar adições, numa placa de adições, com recurso a desenhos de dominós. A criança começou por aceder, concordando em realizar aquele trabalho mas depressa manifestou saturação, comunicando não o querer concluir. A professora insistiu, ao que a criança respondeu alterada, atirando as peças para o chão. Após a professora ter deixado a criança acalmar um pouco na sua cadeira, acabou por lhe dar permissão para que se fosse juntar aos restantes colegas da UEEA, que se encontravam a ver um filme na zona de brincar. Aí permaneceram até tocar a campainha para o intervalo do almoço.

Mais tarde, foi-me comunicado por uma das professoras da UEEA que a criança havia tomado a vacina para a Gripe no dia anterior, e que estava acordada e levantada desde as 5 horas da manhã, factos que poderiam explicar o seu estado um tanto alterado verificado nesse dia.

3.ª SESSÃO – 22 de janeiro de 2013

No dia da terceira observação participante desloquei-me à sala de aula da criança, onde esta iria ter uma aula de Língua Portuguesa. Sentei-me ao seu lado, na sua mesa

e verifiquei que tinha o livro aberto nas páginas correspondentes à letra *n*, onde se podia encontrar um pequeno texto alusivo ao Nicolau e às nuvens. A professora pediu à criança que lesse o texto para mim, enquanto aquela circulava pela sala, apoiando as outras crianças. Contudo, a criança recusou-se a ler o texto. Disse-lhe que a ajudaria, começando a ler algumas palavras. A criança continuou a recusar-se a ler o texto mas acabou por aceder, após esta breve motivação. A meu pedido, a criança leu palavras começadas por *n*, na mesma página. A professora aproximou-se e entregou uma folha em branco e pediu à criança que desenhasse o Nicolau e a nuvem, tendo ido novamente auxiliar as outras crianças. A criança recusou-se a fazer o desenho pedido, afirmando não querer desenhar o Nicolau. A professora, assistindo à sua recusa, pediu-lhe que desenhasse antes a imagem dela. Contudo, a criança continuou a recusar realizar os trabalhos solicitados pela professora. A sua recusa começou a manifestar-se de forma mais evidente, com a criança a começar a gritar e a atirar-se para o chão, recusando realizar todos os trabalhos pedidos. Perante este cenário, a professora saiu da sala e foi à UEEA pedir a uma das professoras que fosse buscar a criança e a levasse de imediato para aquela sala, por forma a não perturbar mais a aula. A professora da UEEA foi buscar a criança para a levar para a Unidade. Aí, a criança foi para o seu lugar de trabalho individual onde, após acalmar um pouco, a professora da UEEA lhe entregou algumas atividades para realizar: enfiamentos com um cordão e cubos, seguindo uma sequência de cores previamente definida pela professora e diversos puzzles (juntar sílabas duas a duas, formando o nome de animais/objetos, associando à imagem). Após a criança ter concretizado as atividades propostas e ter retomado a calma, a professora abriu o livro de Língua Portuguesa na página que estava a ser estudada pela turma da criança, na sua sala de aula, e pediu à criança que trabalhasse no computador da sala da UEEA, copiando palavras iniciadas com a letra *n*. Sentei-me ao lado da criança, auxiliando-a: com o livro virado para a criança, indicava a palavra, apontando para a mesma e lendo-a; a criança imediatamente procurava as letras no teclado – encontrava-se a escrever no programa Escrita com Símbolos – e copiou as palavras corretamente, incluindo aquelas que continham acentos gráficos. Copiou diversas palavras, tais como Nicolau, nuvem, Noémia, Nádia, Nuno, nove, número, entre outras e, no final, concretizou uma leitura correta de todas. Na mesma altura tocou para o intervalo do almoço, pelo que as atividades deste dia foram dadas por terminadas.

4.ª SESSÃO – 25 de janeiro de 2013

No dia desta observação participante, desloquei-me à sala de aula da criança onde esta iria iniciar uma atividade de Língua Portuguesa: a letra *r*. Sentei-me a seu lado e a professora da criança pediu-lhe que lesse o pequeno texto alusivo à mesma letra, sobre o Romeu e o relógio. Um tanto contrariada, e após algumas insistências, acabou

por aceder ao pedido. Seguidamente, a professora deu-lhe uma folha em branco para que desenhasse o Romeu e o relógio, tendo acedido, com alguma relutância a início. É pertinente referir a pormenorização nos seus desenhos: no desenho do relógio escreveu todos os números desde o 1 ao 12, começando no 1 e desenhando os restantes números por ordem crescente e pela ordem que estes se encontram nos relógios. Após a conclusão dos desenhos, a criança escreveu o seu nome e data na folha de desenho. Seguidamente, pedi autorização à professora para levar a criança para a UEEA, pedido ao qual acedeu de imediato.

Ao chegar à UEEA a criança sentou-se no seu lugar de trabalho; entreguei-lhe algumas atividades para realizar, entre elas lotos de figuras geométricas (aprender a associar as formas geométricas ao modelo, pela forma e pela cor), placa para contar com os dedos (onde associa imagens de mãos com vários dedos levantados à imagem do número representado), adições com placa de adição (onde a criança devia ler o dominó apresentado e somar as pintas de cada metade, trocando as pintas por números), colocar “picos” em imagens de cogumelos, conforme o número pedido (desde o 1 ao 10), para treinar a motricidade fina e um puzzle com peças quadradas em que cada face correspondia a uma imagem diferente. A criança demonstrou bastante interesse e gosto em realizar as duas últimas atividades referidas, tendo sido utilizado, inclusive, o jogo de colocar picos nos cogumelos como “moeda de troca” para que concluísse a atividade referente à adição.

Quando terminou as atividades atrás descritas, e uma vez que estava quase a tocar para o intervalo de almoço e as restantes crianças que frequentam a UEEA se encontravam a ver um filme no espaço de brincar, foi-lhe indicado que se juntasse às mesmas e assistisse um pouco ao filme também, onde permaneceram todos, bastante concentrados.

5.ª SESSÃO – 29 de janeiro de 2013

Como habitual, após chegar à escola, dirigi-me à sala de aula da criança. Neste dia iria levar aquela para a UEEA. A criança, que se encontrava a brincar com um íman de um armário, acedeu prontamente ao meu pedido de irmos para a UEEA, largando a peça e dirigindo-se de imediato para a porta da sala. Saímos da sala e dirigimo-nos para a UEEA. Já aí, a criança circulou pela sala, dirigindo-se e sentando-se no seu lugar de trabalho individual, ao meu pedido. Já sentada, dei-lhe algumas atividades, à vez, as quais foi concluindo, cada uma a seu ritmo, tendo em conta a motivação da criança para cada uma delas. Entre as atividades concluídas contam-se lotos de figuras geométricas (aprender a associar as formas geométricas ao modelo, pela forma e pela cor), noção de cores e sequências com um ábaco, adições com placa de adição (onde a criança deveria ler o dominó apresentado e somar as pintas de cada metade, trocando

as mesmas por números) e colocar “picos” em imagens de cogumelos, conforme o número pedido (desde o 1 ao 10), para treinar a motricidade fina. Ao longo das várias atividades, a criança levou peças à boca para as lambe sem, contudo, as engolir, falou sozinha, por vezes em português, outras vezes em inglês (enquanto se encontrava a realizar a atividade de sequência de cores, nomeava sempre a cor do objeto em que pegava, em português e em inglês), cuspiu para os objetos, riscou a mesa com o lápis de carvão e com os lápis de cor, manuseou os objetos das placas como se estes fossem um cavalinho de brincar (os movimentos eram semelhantes aos que se fazem a brincar com um cavalinho de brincar), produziu muitos gritinhos e outros sons com a boca e por vezes atirou peças para o chão, indo de seguida apanhá-las, a meu pedido.

Após realizadas as atividades atrás descritas, uma das professoras da UEEA entregou-me uma ficha para concluir com a criança; nesta ficha, a criança deveria circundar imagens pertencentes ao mesmo meio das imagens dadas. Após a realização da mesma, e com sucesso, pedi à criança que pintasse as imagens selecionadas. Começou por mostrar alguma relutância, tendo acabado por aceder. Seguidamente, escreveu o seu nome e data na ficha, a qual foi colocada no seu dossiê de trabalho na UEEA. Finalmente, a criança perguntou-me se poderia ir ver o filme “Grilo feliz” na televisão, tendo o seu pedido sido acedido após autorização da professora da UEEA, uma vez que a criança tinha realizado todas as propostas sugeridas e ainda faltavam alguns minutos para o intervalo para almoço. A criança sentou-se a ver o filme, bastante concentrada, até tocar a campainha referente ao intervalo.

6.ª SESSÃO – 01 de fevereiro de 2013

Neste dia de observação participante, e após chegar à escola, fui buscar a criança à sua sala de aula – na altura encontrava-se sozinha no seu lugar, com dois livros em cima da mesa sem, no entanto, lhes mexer. Quando me aproximei, a criança olhou para mim e perguntou “Arrumar os livros?”, tendo ido arrumá-los no seu devido lugar, após a minha resposta afirmativa. Quando regressou, informei-a de que iríamos para a UEEA e deu-me a mão para irmos embora. Já fora da sala, largou a mão e saltou e correu até à UEEA. Esperava-me lá dentro, sossegada e em pé, a aguardar indicações. Indiquei-lhe que se sentasse no seu lugar de trabalho individual, pedido ao qual acedeu de imediato. Mostrei-lhe um puzzle do inverno feito por uma das professoras da UEEA, tendo demonstrado bastante entusiasmo pelo mesmo. Coloquei-o em cima da mesa e a criança ajudou-me a desmontar o puzzle, tendo começado a resolvê-lo de seguida. Deixei-a a concluir o puzzle sossegada, o que fez com algum entusiasmo, enquanto cantarolava.

Seguidamente, apresentei-lhe uma atividade de enfiamentos (enfiar cubos coloridos num fio, de forma a construir sequências), mas a criança demonstrou o seu desagrado, afirmando não gostar de fazer “colares”. A professora da UEEA interveio, à qual a criança respondeu novamente com desagrado, recusando-se a trabalhar e começando a chorar e a gritar, enquanto se levantava da cadeira. A professora indicou que se acalmasse e perguntou-lhe se queria ouvir música para relaxar. A criança respondeu afirmativamente, pelo que a professora pediu que fosse ao rádio colocar o CD da sua preferência. A professora mostrou os vários CD disponíveis e a criança escolheu um – de música Chillout - tirando-o da caixa, ligando a aparelhagem, colocando o mesmo nesta e carregando no *Play*, sempre sozinha e sem qualquer ajuda, nem mesmo uma indicação oral. De seguida, regressou para o seu lugar e sentou-se, aí permanecendo sossegada, a ouvir a música. Pouco depois, a professora perguntou-lhe se já estava mais calma e se poderia dar continuidade ao trabalho, tendo aquela respondido afirmativamente às duas questões. A professora deu-lhe a atividade dos cogumelos, onde deveria enfiar picos consoante o número indicado em cada cogumelo (do 1 ao 10), a qual concluiu calmamente, a cantarolar. De vez em quando, levava os picos à boca para os lamber, antes de os colocar no devido cogumelo. Após concluída esta atividade, a criança retirou os picos todos dos cogumelos, tendo colocado os mesmos na respetiva caixa, arrumando o material.

Posteriormente, a professora entregou-lhe um tabuleiro novo – uma atividade ainda não realizada pela criança – com picos coloridos que formavam uma sequência de cores e pediu-lhe que reproduzisse a mesma, em baixo, com picos iguais. A criança concluiu o mesmo com alguma facilidade e desembaraço. Quando concluiu esta atividade, a professora indicou que poderia ir para a zona de brincar, ver o filme do Noddy, juntamente com os colegas da UEEA que já lá se encontravam. A professora comentou que na parte da tarde iriam escrever umas frases no computador e, apesar de a criança ter ido para a zona de brincar, pediu, a partir daí, várias vezes à professora para trabalharem no computador naquele mesmo espaço de tempo, antes de saírem para o almoço. A professora negou o seu pedido, realçando que essa atividade seria concretizada na parte da tarde. A criança permaneceu na zona de brincar, demonstrando no entanto, pouca atenção ou motivação para o filme. Por vezes levantou-se da cadeira e circulou pela sala, tendo ido buscar brinquedos à estante onde estes se encontram, rindo com os mesmos. E assim se manteve até a campainha tocar, indicando o intervalo do almoço.

7.ª SESSÃO – 5 de fevereiro de 2013

Neste dia de observação dirigi-me, como habitualmente, à sala de aula da criança. A professora estava a realizar uma atividade de Estudo do Meio com a turma e

solicitou-me para que ali me mantivesse, apoiando a criança na referida atividade. Nessa altura, a criança encontrava-se sozinha no seu lugar, com o livro de Estudo do Meio aberto, a colar autocolantes do livro sobre os dias da semana – no correto lugar, ainda não tivesse indicação ou autorização para tal - enquanto a professora falava sobre o tema: ontem, hoje e amanhã. Entretanto, a professora apercebeu-se do que a criança estava a fazer e ralhou com esta. Solicitou-lhe que fosse guardar o livro e trouxesse o livro de Língua Portuguesa, pois a turma iria aprender uma nova letra – o *q*. Já de volta ao seu lugar, a professora solicitou à criança que lesse o texto referente à nova letra, sobre o Quico, o queque e o queijo. A criança mostrou-se contrariada. A professora deu continuidade à sua aula, ensinando a nova letra à turma, enquanto eu permaneci junto da criança, pedindo-lhe que lesse o texto, conforme a sua professora havia requerido. A criança continuou a mostrar alguma agitação e recusa em ler o mesmo, mas acabou por ceder e ler, ainda que contrariada. O livro continha ainda algumas atividades relativas à nova letra, como pintar imagens e circundar imagens cujos nomes tinham o som “q”, e as quais solicitei à criança que completasse. A criança tornou-se aqui um pouco mais agitada, recusando-se a concretizar o pedido efetuado, batendo no livro e gritando, pelo que a professora acabou por solicitar que fosse com a criança para a UEEA.

Já na UEEA, a criança dirigiu-se imediatamente para o seu lugar de trabalho individual, sentando-se, calmamente e em silêncio. Uma das professoras da mesma sala indicou-lhe algumas atividades para realizar: realizar sequências por cores e tamanhos numa placa, com picos e completar os cogumelos, também com picos, tendo em conta o número indicado para cada um. Ao contrário do que sucedeu nas vezes anteriores, a professora não colocou as placas dos cogumelos por ordem crescente de picos pedidos, mas sim aleatoriamente. A criança completou este exercício rapidamente, apesar da mudança, prestando atenção ao número pedido em cada placa. A criança esteve sempre calma e concluiu as várias atividades sem manifestações negativas ou recusas em realizar as mesmas, ao contrário do que havia sucedido imediatamente antes, na sua sala de aula.

Após concluir as atividades, e uma vez que já não faltava muito tempo para a hora de almoço, a professora indicou-lhe que poderia ir ver televisão. Liguei a televisão e coloquei um filme infantil à escolha da criança, enquanto a professora concluía um quebra-cabeças sobre o Carnaval no computador, para a criança fazer num outro dia. A criança reparou no quebra-cabeças no computador e, apesar de ter sido esta a escolher o filme, já não prestou qualquer atenção ao mesmo, ficando a olhar fixamente para o quebra-cabeças no monitor, ainda que à distância. A professora sossegou-o, garantindo-lhe que teria a oportunidade de o realizar, mas numa outra altura. Entretanto tocou a campainha - indicando o intervalo para almoço - e, após a autorização da professora da UEEA, a criança saiu para o refeitório.

Numa breve conversa com a mesma professora, já após a saída da criança, esta explicou que a criança começou a ser medicada diariamente, sete dias por semana – até aqui, a criança era medicada mas a toma da medicação era interrompida durante

o fim de semana – e que se notava que se encontrava bastante mais calma; contudo, alertou ainda que apresentava igualmente outras características, como cansaço e sonolência constantes, sendo estes possíveis efeitos secundários da mesma medicação.

8.ª SESSÃO – 08 de fevereiro de 2013

Neste dia foi realizada a festa de Carnaval da escola. Quando cheguei à mesma, as crianças brincavam no pátio interior. Aí ficaram durante alguns momentos, mesmo depois de ter tocado a campainha para a entrada. A criança em estudo tinha uma peruca de palhaço, aos caracóis e de várias cores, e deambulava sozinha pelo pátio observando, por vezes, alguns colegas mascarados. Entretanto, a professora chamou a turma para a sala, onde permaneceram durante algum tempo, enquanto eram realizados os últimos preparativos de um teatro que iria ser apresentado por alunos da escola, no ginásio. Depois de a professora ter sido informada sobre o início iminente da peça de teatro, esta dirigiu-se para o ginásio com os seus alunos. Ao longo da apresentação da peça de teatro, a criança esteve sempre calma, ao pé da sua professora, prestando mais atenção à sua peruca do que ao teatro.

Quando a peça de teatro acabou, a professora regressou novamente à sua sala, juntamente com os alunos. Aí, a professora distribuiu um quebra-cabeças sobre o Carnaval por cada um dos seus alunos, o qual deveria ser pintado, recortado e, por fim, solucionado e colado numa cartolina. Sentei-me ao pé da criança em estudo e auxiliiei-a a construir o seu quebra-cabeças. Começou por pintar o desenho utilizando um lápis amarelo e um outro castanho, tentando respeitar os contornos, ainda que a pintura fosse um tanto grosseira. Continuamente recortou, tentando seguir as linhas apresentadas. Fui buscar uma folha e indiquei-lhe que iríamos colar ali o quebra-cabeças resolvido. A criança assim fez, começando por colar a peça do canto inferior direito e construindo o quebra-cabeças a partir daí, colando sempre a peça correta no seu devido lugar. Foi a criança que, sozinha, procurou cada peça, passando o seu verso na cola batom e colando na folha, no respetivo lugar. Contudo, a criança não completou a atividade uma vez que entretanto chegou a hora de almoço. A meu pedido, arrumou o seu material de trabalho no devido lugar e lavou as mãos no lavatório da sala (com a minha ajuda), pois tinha cola nas mãos. De seguida, e após a minha autorização, saiu para ir almoçar. É pertinente referir que durante a realização deste quebra-cabeças, a criança levantou-se duas vezes do seu lugar para ir fechar a porta da sala, que a professora havia deixado aberta em duas ocasiões em que necessitou sair. Após a saída da professora nas duas ocasiões, a criança endireitava o tronco na cadeira, ficando muito concentrada, a olhar para o lado apenas com os

olhos, sem mover a cabeça, como que em alerta e, de repente, levantava-se para ir fechar a porta, regressando imediatamente ao seu lugar, retomando o trabalho.

SESSÃO NÃO REALIZADA – 12 de fevereiro de 2013

Interrupção letiva, por motivos de comemoração da festividade do Carnaval

9.ª SESSÃO – 15 de fevereiro de 2013

Este dia foi estipulado como o dia da primeira intervenção junto da criança em estudo. Contudo, nesta semana a professora da criança encontrava-se a faltar, pelo que aquela esteve sempre na UEEA, junto das professoras da mesma sala, encontrando-se a realizar atividades estipuladas por estas, pelo que adiei a intervenção para a sessão seguinte, realizando uma última observação participante junto da criança. A criança encontrava-se no seu lugar de trabalho e uma das professoras pediu-lhe que fizesse algumas expressões faciais para fotografar. A professora foi solicitando à criança que fizesse uma expressão de feliz, de triste, de zangado, com fome, doente e com medo, solicitações estas a que a criança ia acedendo imediatamente, com bastante motivação e convicção, reproduzindo na perfeição todas as expressões solicitadas. A professora manifestou intenção em trabalhar, posteriormente, as expressões com a criança através daquelas fotografias.

Seguidamente, a professora indicou à criança que iriam retomar o trabalho e colocou sobre a mesa desta a atividade dos cogumelos, para colocar o número de picos pedidos em cada um. Por vezes, a criança levava os picos à boca para os lamber, antes de os colocar nos cogumelos. Porém, a criança, que se encontrava bastante bem disposta, de repente alterou o seu humor, recusando-se a realizar aquela atividade. Esteve um pouco na sua mesa, sempre contrariada e a manifestar o seu desagrado para com a atividade, enquanto ia colocando alguns picos nos seus lugares. Como a manifestação de contrariedade da criança estava a aumentar, a professora foi ao seu lugar e disse-lhe que ajudaria a concluir a atividade. Após o término da mesma, a professora indicou-lhe que fosse para o espaço de brincar ver televisão, com o intuito de a acalmar um pouco. Na aparelhagem estava a tocar um CD que a criança havia escolhido e, por vezes, levantava-se do seu lugar no espaço brincar e ia trocar a música, por estar a tocar alguma que não lhe agradava tanto ou para ouvir alguma que preferia.

Enquanto a criança via um filme de desenhos animados na televisão, no espaço de brincar, uma das professoras construía uma tabela de regras a cumprir (não gritar, silêncio, sentar, não partir, não cuspir, não puxar cabelos, esperar, entre outros) para colocar na parede do lugar de trabalho individual da criança em estudo, com intuito de destacar algumas regras a interiorizar pela criança.

10.ª SESSÃO – 19 de fevereiro de 2013

Este foi o dia em que iniciei a aplicação do projeto de intervenção junto da criança. Dirigi-me, como habitualmente, à sala de aula da criança. Pedi-lhe que fosse buscar o seu livro de Língua Portuguesa, pedido ao qual a criança acedeu prontamente, e informei-a de que iríamos para a UEEA. Fui buscar o seu computador Magalhães e os auscultadores, que costumam estar guardados num armário da sala de aula, e dirigimo-nos para a UEEA.

Já na sala, a criança dirigiu-se imediatamente para o seu lugar de trabalho individual, sentando-se. Liguei o computador e coloquei o mesmo sobre a mesa de trabalho da criança, ligando os auscultadores. Abri o programa da Escrita com Símbolos e, uma vez que a professora havia referido previamente que a turma da criança se encontrava a aprender a letra *b*, abri o livro de Língua Portuguesa da criança na página referente à mesma letra e pedi àquela que copiasse o pequeno texto que aí se encontrava, sobre o balão da Beatriz. A criança acedeu prontamente, colocando os auscultadores nos ouvidos. A criança, que costuma copiar palavras, frases e pequenos textos no programa de Escrita com Símbolos sob orientação das professoras e da Terapeuta da Fala, começou por escrever a data seguindo, desta forma, a ordem por elas estipulada. À medida que ia escrevendo, a voz do programa lia as palavras, as quais a criança escutava com muita atenção e entusiasmo. Por vezes, a criança experimentava digitar diferentes terminações para as palavras, com o intuito de escutar as diferentes palavras.

Contudo, a determinada altura, a criança começou a digitar letras ao acaso, formando conjuntos de letras e rindo-se às gargalhadas da leitura efetuada pelo mesmo programa, por um tempo que se prolongou. Chamei à sua atenção por algumas vezes, sem qualquer sucesso, pelo que desliguei o som do computador e expliquei-lhe qual o trabalho que havia solicitado que concluísse. A criança reagiu mal, chorando e pedindo que ligasse o som. Expliquei, calmamente, que colocaria o som novamente, caso prosseguisse o trabalho solicitado. Bastante contrariada, a criança acedeu e retomou o trabalho. Porém, quando liguei o som, a criança reagiu mal, novamente, chorando e dizendo, desta vez, que não queria o som. Retirei o computador e o livro da sua mesa de trabalho e deixei a criança acalmar um pouco. Passado uns minutos, quando a criança já havia acalmado, esta disse que queria

terminar o trabalho. Coloquei o computador e o livro na sua mesa, a criança colocou os auscultadores nos ouvidos e terminou de copiar o texto, calmamente e sem qualquer outro percalço. Quando terminou a cópia, indiquei-lhe que guardasse o trabalho no computador, tendo acedido, identificando e guardando o trabalho com a data desse dia. Desligámos o computador e disse à criança que podia ir um pouco para a zona de brincar, onde escolheu um filme, o qual coloquei no leitor de DVD da televisão. A criança sentou-se numa cadeira e ficou a assistir ao filme até tocar a campainha para o intervalo para almoço, pouco depois.

Neste dia, ao contrário do que costuma suceder nos restantes dias, estive sozinha com a criança na UEEA durante toda a sessão, uma vez que as outras crianças estavam noutras atividades e as professoras encontravam-se a dar apoio direto em sala de aula.

11.ª SESSÃO – 22 de fevereiro de 2013

Neste dia, e por sugestão de uma das professoras da UEEA, fiquei a trabalhar com a criança na sala de aula desta, junto da sua turma. A criança sentou-se na sua mesa de trabalho. Fui buscar o seu computador, o qual coloquei em cima da mesa daquela. A professora da UEEA, que se encontrava na sala, ligou o computador e, após uma rápida troca de ideias entre nós as duas sobre a atividade a realizar, solicitámos à criança que copiasse um pequeno texto do seu livro de Língua Portuguesa, sobre a letra que a turma se encontrava a aprender – a letra *g*. Ligámos os auscultadores, os quais a criança colocou nos ouvidos, iniciando a cópia de seguida, no programa de Escrita com Símbolos. Sentei-me à frente da criança, virada para ela, enquanto esta ia escrevendo calmamente. Entretanto, a professora da UEEA saiu da sala. À semelhança do que sucedeu na sessão anterior, a criança ia prestando atenção à leitura das palavras pela voz do programa, à medida que ia escrevendo. Experimentou diversas terminações possíveis para cada palavra e riu com a leitura das mesmas.

Quando a criança estava já a terminar de copiar o texto, apagou, em segundos, tudo o que já havia escrito, sem que eu tivesse tempo de me aperceber e intervir. Chamei-a à atenção para o que havia feito, tendo recommçado imediatamente a copiar o texto do início. Porém, a criança começou a ficar um tanto irrequieta na cadeira, demonstrando alguma dificuldade em permanecer quieta e concentrada, tendo apagado novamente o que tinha escrito, após copiar uma parte do texto. Entretanto chegou a hora de intervalo para almoço.

Neste dia, para além da cópia do texto, pretendia ainda solicitar à criança que lesse o texto copiado e que respondesse a algumas questões simples sobre o mesmo. Contudo, devido aos contratempos que surgiram – o tempo previsto para a realização da cópia foi estendido sem que, no entanto, esta fosse concluída – não foi possível

realizar as mesmas. Assim, ficou estipulado que na sessão seguinte a criança concluiria a cópia e realizaria as atividades previstas para este dia.

12.ª SESSÃO – 26 de fevereiro de 2013

Uma vez que a criança não havia terminado a cópia do texto da sessão anterior, pelo sucessivo apagamento do trabalho já realizado, ficou estipulado que iria concluir a atividade neste dia. Assim, fui à sala de aula da criança. Após indicar-lhe que iríamos para a UEEA, peguei no seu computador Magalhães e auscultadores e, de seguida, dirigimo-nos para o mesmo local indicado. Aí, a criança dirigiu-se imediatamente para o seu lugar. Liguei o computador, que coloquei sobre a sua mesa, bem como o livro de Língua Portuguesa, aberto na página correspondente à letra *g*, a qual a sua turma se encontrava a aprender. A criança foi copiando, calmamente, um pequeno texto sobre um gato, com os auscultadores nos ouvidos. Como habitualmente, a criança experimentou diferentes terminações possíveis para cada palavra que escrevia, para ouvir as diferentes leituras efetuadas pelo programa – *gosto, gostas, gostar, gostam*, por exemplo. Neste dia, a criança esteve bastante mais calma e concentrada no seu trabalho, expressando, porém, bastantes tiques: piscando o olho, fazendo sons repetitivos com a boca e movimentos repetitivos com a cabeça.

A criança levou o seu tempo a completar a cópia do texto, tendo concluído a mesma quando a sessão chegava ao fim e a hora de intervalo para o almoço se aproximava, pelo que já não foi possível pedir-lhe que lesse o texto em voz alta e respondesse a algumas questões sobre o mesmo. A meu pedido, a criança gravou o texto copiado no computador e desligou o mesmo, tendo ido almoçar.

SESSÃO NÃO REALIZADA - 1 de março de 2013

Neste dia, a criança faltou às aulas por motivo de saúde, pelo que não foi realizada qualquer atividade ou observação.

13.ª SESSÃO - 5 de março de 2013

Quando cheguei à escola, dirigi-me à sala de aula da criança, indicando-lhe que iríamos para a UEEA. Peguei no seu computador e auscultadores e dirigimo-nos para a mesma sala. A criança sentou-se no seu lugar de trabalho e, enquanto liguei o computador, a professora da UEEA abriu o livro de Língua Portuguesa e indicou-lhe um texto para copiar. Contudo, expliquei-lhe que levava uma ficha de trabalho para a criança realizar, sobre a letra que a sua turma se encontrava a aprender – a letra *j*. A ficha era constituída por um pequeno texto sobre a Joana e as joaninhas (e respetiva imagem), para a criança copiar e ler em voz alta, duas frases pequenas sobre o mesmo texto para a criança copiar à mão e duas palavras para ilustrar (“Joana” e “joaninhas”).

Dei a ficha à criança e pedi que copiasse o texto; a criança assim fez, calmamente, após colocar os auscultadores nos ouvidos. Manifestou muitos tiques ao longo do trabalho, como piscar o olho, fazer sons repetitivos com a boca e movimentos repetitivos com a cabeça. A determinada altura, chamei a criança à atenção para um pequeno erro numa palavra; esta olhou para o texto na ficha e depois para o que havia escrito no computador e corrigiu imediatamente. Concluiu a cópia rapidamente e gravou o texto no computador.

Seguidamente, solicitei que copiasse as duas frases à mão. A princípio disse que não queria escrever à mão, mas acabou por aceder, escrevendo em maiúsculas. Por vezes a professora da UEEA ia ao lugar de trabalho da criança verificar o trabalho realizado e motivá-la para continuar. Quando acabou de copiar as duas frases, passou imediatamente para o exercício seguinte, sem que fosse necessário pedir ou explicar o que deveria fazer: era o exercício de ilustrar palavras. A criança ilustrou a palavra “Joana” e “joaninhas” tomando como referência a imagem que acompanhava o texto na ficha. Assim que terminou este último exercício, a professora mostrou-lhe um quebra-cabeças que tinha acabado de construir, sobre o mês de março (uma imagem de um cão no meio de flores). Colocou o quebra-cabeças em cima da mesa da criança e esta completou-o rapidamente e muito motivada. Ao contrário do que sucedia até aqui e com outros quebra-cabeças já realizados pela criança, este quebra-cabeça não tinha a imagem final dada, pelo que foi concluído apenas seguindo a forma de cada peça. Pouco depois, tocou a campainha para o intervalo do almoço e, após autorizada a tal, a criança foi almoçar.

14.ª SESSÃO - 8 de março de 2013

Neste dia a turma onde a criança se encontra inserida iria realizar uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa, pelo que ficou previamente estipulado com a professora da turma que não levaria qualquer trabalho para a criança, procedendo antes ao acompanhamento desta na realização da sua ficha. Quando cheguei à sala de aula da criança, a turma encontrava-se a realizar a referida ficha, exceto a criança em estudo, que se encontrava no seu lugar, sem qualquer trabalho atribuído. A professora indicou-me que a criança já tinha estado na UEEA com o intuito de realizar a ficha com o acompanhamento de uma das professoras da mesma sala, contudo, não chegou a fazer a mesma, pois recusou-se. A professora acedeu a que tentasse trabalhar a mesma ficha com a criança. Neste sentido, fui buscar a ficha da criança à sala da UEEA.

A ficha continha os mais variados exercícios de Língua Portuguesa, como copiar frases nas quais algumas palavras estavam ausentes (trocadas pelas imagens correspondentes), ilustrar palavras, procurar palavras numa sopa de letras, indicar, de várias palavras semelhantes, aquela que correspondia à imagem dada, entre outros. Rejeitei alguns exercícios, tendo pedido à criança que realizasse aqueles que me pareceram ser os mais indicados para si, tendo em conta o seu nível de realização e a saturação e reprovação que demonstrava já para com a ficha. Assim, apontei para o exercício que solicitava a ilustração de palavras, semelhante a outros que já havia realizado ao pé de mim em outras ocasiões, tendo acedido a fazer e o qual concluiu rapidamente. Pedi-lhe que lesse as palavras que havia acabado de ilustrar, pedido ao qual acedeu igualmente. Seguidamente, e uma vez que a criança gosta muito de quebra-cabeças, mostrei-lhe o exercício referente a uma sopa de letras e chamei à atenção para as palavras que se encontravam ao lado da mesma e as quais deveria procurar. Observou a sopa de letras e as palavras requeridas e começou por dizer que não queria fazer. Assegurei que a ajudaria a procurar, tendo chamado a mesma à atenção para a primeira palavra da lista de palavras a procurar e solicitando auxílio na procura daquela palavra. Quando comecei a indicar com o dedo o início da mesma palavra na sopa de letras, a criança apontou para uma outra palavra da lista, na sopa de letras. Sem que lhe desse quaisquer indicações adicionais, pegou no seu lápis e contornou a palavra na sopa de letras. Das várias palavras dadas (cerca de seis palavras), a criança encontrou três palavras, sozinha, tendo contornado as mesmas sem que fosse necessário pedir que o fizesse. Uma vez que entretanto a professora deu por terminada a ficha de avaliação para a restante turma, e a criança encontrava-se já um tanto saturada da ficha, dei também por concluída a realização da mesma ficha durante esta sessão; entreguei-lhe, posteriormente, um desenho alusivo à primavera, com flores e borboletas, que a professora se encontrava a distribuir pela restante turma. A criança escolheu o lápis cor-de-rosa e pintou uma borboleta, de forma um tanto grosseira, mas tendo o cuidado de não pintar fora dos contornos.

Após pintar esta, indicou que não queria pintar mais. Como estava prestes a tocar a campainha para intervalo para almoço, indiquei à criança que arrumasse os seus lápis no estojo e, após autorizada, foi almoçar.

15.ª SESSÃO - 12 de março de 2013

Neste dia, a criança encontrava-se na UEEA a realizar uma atividade de Expressão Plástica alusiva à Páscoa, juntamente com os colegas da mesma sala. A atividade consistia em pintar, individualmente, um cestinho da Páscoa, com um coelho e ovos impressos numa folha e, seguidamente, recortar o mesmo. A criança assim fez, autonomamente. Apenas necessitou da ajuda de uma das professoras da sala para recortar a cabeça e orelhas do coelho. As crianças levariam este cestinho para casa, com ovinhos de chocolate lá dentro. Posteriormente, as professoras da UEEA colaram os cestos em cartolina, para reforçar os mesmos, e colaram os lados, formando os cestos finais.

Quando concluiu este trabalho, a professora deu à criança uma placa com picos coloridos, onde já havia iniciado quatro sequências diferentes, e as quais a criança deveria concluir. Assim fez, calmamente, até tocar a campainha para o intervalo do almoço.

16.ª SESSÃO - 15 de março de 2013

Neste dia, a criança encontrava-se um tanto agitada, como costuma suceder nas sextas-feiras. A sua turma encontrava-se a aprender a letra *s*, pelo que a professora titular solicitou que acompanhasse a criança durante esta atividade. Assim, permaneci na sala de aula da criança. Sentei-me à sua frente, abri o seu livro de Língua Portuguesa na página relativa à mesma letra e a professora solicitou à criança que lesse o texto, sobre a Sofia e as bolas de sabão. A criança assim fez. Porém, a criança recusou-se a completar os exercícios presentes no livro relativos à mesma letra – desenhar o *s*, ilustrar palavras, rodear imagens cujos nomes têm o som *s* - começando a ficar um tanto agitada, pelo que fui buscar o seu computador para que copiasse o texto que havia lido. Apesar de ter acedido imediatamente à atividade, a criança continuou a demonstrar alguma agitação, manifestando dificuldade em manter-se sentada na sua cadeira. Sentou-se de joelhos na cadeira, levantou-se, deitou-se no chão, gritou para o computador, para o livro e para mim, num momento em que me encontrava em silêncio, apenas observá-la a copiar o texto. Quando a sessão chegou ao fim, a criança havia copiado metade do texto. Pedi-lhe que

guardasse o texto no computador, tendo acedido. A criança mostrou-se muito agitada e ansiosa com o almoço e perguntou repetidas vezes se já poderia sair. Após o consentimento da professora, indiquei-lhe que poderia ir almoçar.

17.ª SESSÃO - 2 de abril de 2013

O dia 2 de abril é o Dia Mundial da Consciencialização do Autismo. Encontrando-se a criança numa escola com uma UEEA e com vários alunos com Perturbações do Espectro do Autismo matriculados, este dia não poderia passar sem uma comemoração para consciencializar alunos, professores, pais e comunidade. Assim, neste dia, todos os professores vestiram uma camisola de cor azul – a cor que simboliza o Autismo – e foi realizada uma sessão de consciencialização sobre a temática do Autismo no auditório da Escola Sede do Agrupamento. Esta sessão foi realizada e dinamizada pela mãe de um menino diagnosticado com Perturbações do Espectro do Autismo que, através de vídeos e músicas infantis, explicou aos presentes - maioritariamente crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico - em que consiste o autismo e, que apesar das diferenças que estes indivíduos possam apresentar, são iguais às outras pessoas. No final da apresentação, algumas crianças colocaram questões e outras foram ao palco explicar porque para elas as crianças autistas são iguais a si e merecem as mesmas oportunidades de serem felizes. Ao longo da sessão, a criança esteve sempre sentada ao meu lado, sossegada. Divertiu-se, riu e cantarolou, tentando acompanhar alguns dos vídeos e canções infantis projetados. No momento em que as crianças começaram a ir ao palco falar, a criança começou a manifestar algumas alterações, entusiasmando-se e levantando-se também, dando alguns gritinhos e mostrando a sua vontade ir também. Uma das professoras da UEEA perguntou-lhe se gostaria de ir e após resposta afirmativa, foram os dois; já no palco a criança ficou a admirar a enorme plateia que olhava para si, mostrando o seu contentamento por ali estar. Seguidamente, passaram novamente alguns vídeos de músicas infantis, que as crianças cantaram. Por fim, chegou o intervalo de almoço e acompanhei a criança de volta para a sua escola, onde esta iria almoçar.

18.ª SESSÃO - 5 de abril de 2013

Neste dia, e como habitualmente, fui buscar a criança à sua sala. Estava a um canto, sozinha e sentada no chão, a mexer numa letras-íman que costumavam estar na lateral de um armário de metal, no local onde a criança se encontrava. Chamei-a e fomos para a UEEA. Já aí, a criança dirigiu-se e sentou-se no seu lugar. Ligámos o seu

computador Magalhães e o programa Escrita com Símbolos. A meu pedido, começou por escrever a data. De seguida, mostrei-lhe a ficha que iríamos trabalhar, tendo em conta a última letra do alfabeto que a turma estava a trabalhar – a letra z. A ficha, acerca do Zeca e da Zita que viam a zebra e outros animais no Jardim Zoológico, continha três exercícios: o primeiro exercício consistia em copiar um pequeno texto sobre a letra Z no seu computador Magalhães; o segundo consistia em copiar quatro nomes de animais à mão; e, por fim, o terceiro consistia em ilustrar os mesmos quatro nomes de animais – zebra, leão, macaco e elefante. Indiquei à criança que iríamos começar pelo primeiro exercício – a cópia do texto – tendo esta acedido imediatamente com um “sim!”. A criança levou o seu tempo, experimentando diversas terminações para as palavras, ouvindo através dos auscultadores. Ao longo da sessão fui chamando a criança à atenção para a sua postura e para se sentar corretamente (por vezes senta-se de lado ou senta-se por cima de uma das pernas). Para além disso, a criança manifestou, com alguma frequência, tiques e maneirismos, juntamente com alguns gritinhos estridentes, movimentos bruscos com os braços e bater na cabeça. Por vezes ajustava os auscultadores à cabeça. À medida que foi escrevendo as palavras no computador, escolheu a respetiva imagem, dentro do leque de imagens possíveis que o programa apresenta para cada palavra.

Quando terminou a cópia do texto, a criança concretizou o segundo exercício: copiou à mão os quatro nomes de animais, muito rapidamente e sem demonstrar contrariedade. Já na terceira atividade, na qual deveria desenhar os animais correspondentes aos nomes, disse não querer desenhar, afirmando antes querer almoçar. Contudo, faltavam ainda alguns minutos para o intervalo do almoço pelo que expliquei que ainda não estava na hora, mas que quando concluísse a atividade já seria hora do almoço. Contudo, a criança insistiu não querer desenhar e riscou a mesa, o armário do seu lugar individual e a ficha, sem concluir a atividade. Dei, então, a atividade por concluída nessa sessão. Seguidamente dialoguei um pouco com a criança, perguntando-lhe sobre as atividades realizadas na sessão desse dia, ao que respondeu com poucas palavras, rindo-se e demonstrando pouca vontade de falar. Chegou, enfim, a hora do intervalo para o almoço e a criança foi almoçar.

19.ª SESSÃO - 9 de abril de 2013

Neste dia, fui, como de costume, buscar a criança à sua sala, na qual se encontrava a vaguear, sem rumo. Chamei-a e levei-a para a UEEA, para que trabalhássemos. Neste dia apenas uma das duas professoras da UEEA se encontrava presente. Quando chegou à sala, a criança afirmou não se querer sentar na sua cadeira tendo, porém, acabado por o fazer. A professora presente na sala foi buscar o computador Magalhães e ligou-o, dando-o à criança ao mesmo tempo que lhe dizia que iria copiar

um texto. Iria pedir à criança que copiasse algumas palavras no computador no final da atividade dessa sessão, mas uma vez que a professora já havia dito à criança que esta iria trabalhar no Magalhães, troquei as atividades, passando a última atividade para primeiro lugar. A criança copiou rapidamente as palavras solicitadas – a bota, o bolo, a mesa, o pato e a cama. De seguida, comuniquei à criança que o trabalho no computador se encontrava terminado e iríamos prosseguir para uma atividade numa folha. Concluiu rapidamente o exercício proposto e sem ser necessário explicar o que deveria fazer – ligar palavras à imagem correspondente (as mesmas palavras referidas anteriormente). O segundo exercício - no qual deveria ligar palavras iguais entre si - não foi realizado, tendo ignorado o mesmo e tentado realizar o terceiro exercício -no qual deveria encontrar as palavras repetidas - riscando, sem aguardar que lhe fosse explicado o que deveria fazer. Expliquei-lhe, então, como deveria fazer. A criança começou a gritar e a riscar a folha. Retirei a folha e disse que não deveria riscar o trabalho. Começou, então, a gritar mais e exaltar-se no seu lugar. Calmamente, chamei a sua atenção para as regras que se encontravam à sua frente, na parede do seu espaço de trabalho e pedi-lhe que olhasse e lesse as regras “sentar”, “não gritar” e “não fazer birras”. Uma das professoras da UEEA foi até ao lugar da criança, o que a deixou ainda mais exaltada, tendo começado a gritar e chorar mais. A professora pediu-me, então, que me afastasse e deixasse a criança acalmar-se. A criança levou ainda algum tempo a acalmar-se. Porém, não foi dada continuidade à atividade por sugestão da professora, devido ao estado de exaltação da criança. A criança foi, passado algum tempo, buscar alguns livros ao espaço de brincar e levou-os para o seu lugar, onde os folheou. Por algumas vezes levantou-se para ir buscar mais livros, até que chegou o intervalo para o almoço.

20.ª SESSÃO - 12 de abril de 2013

Neste dia, depois de ir buscar a criança e o seu computador Magalhães à UEEA, levei-a para a sala onde é realizada as sessões de Terapia da Fala. Às sextas-feiras a sala encontra-se vazia a esta hora, pois não há sessões de Terapia da Fala ou de Psicologia a decorrer. A sala da Terapia da Fala é uma sala de reduzidas dimensões, com cerca de 5 metros quadrados, e com poucos elementos distratores: tem uma estante com livros e jogos, um espelho de grandes dimensões numa parede e duas mesas que permitem o trabalho 1:1, o qual nem sempre era possível na UEEA. Já na sala da Terapia da Fala, sentei-me numa das mesas com a criança, frente a frente. Para a sessão deste dia levei a mesma atividade que não havia sido concluída na sessão anterior, mas com pequenas alterações – um exemplo concluído em alguns exercícios, para que a criança pudesse compreender mais facilmente aquilo que lhe era pedido, e que pode ter estado na origem da sua recusa em realizar os mesmos exercícios na sessão anterior.

Apresentei novamente a atividade à criança, a qual realizou, desde o início, sem demonstrar contrariedade. No primeiro exercício a criança deveria ligar palavras às imagens correspondentes. Nos exercícios 2 e 3 – já com um exemplo dado – a criança não manifestou a mesma exaltação da sessão anterior. Pelo contrário, concluiu ambos os exercícios com curiosidade e alguma facilidade. No exercício 2 a criança deveria ligar palavras iguais e no exercício 3 deveria contornar palavras iguais, ignorando as palavras intrusas distratoras. É pertinente referir que no exercício 3 a criança fez uma cruz sobre as palavras intrusas “papá” e “mamã”, ignorando as outras palavras, que como estas duas, ali se encontravam para distrair, por terem semelhanças com as palavras repetidas. No exercício 4 a criança deveria escrever à mão os nomes das imagens dadas – pato, bota, cama, mesa e bolo – palavras simples e de duas sílabas já trabalhadas anteriormente, exercício este que completou com alguma facilidade e sem contrariedade, embora manifestasse já algum cansaço, uma vez que não gosta muito de escrever à mão.

Por fim, durante o exercício 5 – o último – no qual a criança deveria completar cinco frases com cinco de seis palavras dadas, a criança começou a demonstrar a sua saturação e oposição à atividade de escrita à mão, dando pequenos gritinhos, descalçando-se, arrastando a cadeira para trás e para a frente, manifestando os seus tiques e maneirismos habituais, entre eles piscar muito um olho, como se tivesse lá um cisco, esfregando-o muito de seguida. Calmamente, fui motivando-a enquanto a calçava e, devagar, foi realizando a atividade. Das cinco frases, completou três. Não concluiu as outras duas frases porque começou a cuspir e a esfregar o dedo na ficha, com o intuito de fazer buracos na folha, pelo que acabei por afastar a mesma, após várias chamadas de atenção sem sucesso. De seguida, deveria copiar no programa Escrita com Símbolos as frases que havia completado. Porém, este ficou sem bateria, pelo que nos dirigimos para a UEEA, onde o carregador se encontrava, tendo a criança completado aí o exercício de copiar as frases, sentada no seu lugar individual. É pertinente referir que a criança completou, no computador - com o programa Escrita com Símbolos - as cinco frases ainda que na ficha só tenha concluído três à mão.

SESSÃO NÃO REALIZADA - 16 de abril de 2013

Feriado Municipal de Castelo Branco.

SESSÃO NÃO REALIZADA - 19 de abril de 2013

Neste dia, a criança faltou às aulas por motivo de saúde, pelo que não foi realizada qualquer atividade ou observação.

21.ª SESSÃO - 23 de abril de 2013

Neste dia, após ir buscar a criança à sua sala e levá-la para a UEEA, dei indicação à mesma que se sentasse na mesa de trabalho 1:1, geralmente não utilizada. Esta mesa está num canto da UEEA, encostada a uma parede. Nessa parede, mesmo por cima da mesa, encontra-se um espelho, que a criança viria a utilizar para se observar nas sessões a partir deste dia, sempre que trabalhávamos nessa mesa. Mostrei a atividade que iríamos fazer nessa sessão bem como alguns lápis de cor, os quais deixaram a criança muito motivada. Apesar de levar uma caixa de lápis com cerca de vinte cores diferentes, retirei apenas alguns – rosa, verde, vermelho, azul e amarelo, os quais coloquei em cima da mesa. No primeiro exercício era pedido à criança que traçasse várias linhas entre imagens iguais. Para isso, pedi que fizesse cada linha com uma cor específica, indicada por mim. Assim, pedi à criança que pegasse no lápis vermelho e traçasse a linha, seguidamente, que pegasse no lápis verde e traçasse a linha seguinte, depois o lápis rosa, e por aí adiante. Em algumas linhas desenhou uma linha direita, dentro do possível. Já em relação a outras linhas, fez o percurso às ondas, apesar de saber que deveria seguir o tracejado, embora tenha chegado ao destino pretendido.

Já o segundo e terceiro exercícios eram semelhantes ao primeiro, uma vez que também aí a criança deveria traçar cruces (segundo exercício) e círculos (terceiro exercício) sempre com a cor por mim indicada. No quarto exercício a criança deveria ligar a palavra à imagem, sendo que havia quatro palavras (bola, gato, cama e pato) e apenas três imagens (cama, bola e pato). A criança concluiu o exercício rapidamente e sem dificuldades, tendo pintado as imagens, escolhendo uma só cor para cada uma: pintou a imagem da cama toda de vermelho, a imagem da bola toda de rosa e a imagem do pato toda de amarelo. No quinto exercício eram dadas quatro imagens (mesa, gato, bota e copo) e dois nomes para cada uma delas; a criança deveria contornar a palavra correta que correspondesse à imagem dada. A criança assim fez, contornando a palavra que correspondia à imagem dada e fazendo uma cruz sobre a palavra que não correspondia à imagem. Após concluir este exercício, indiquei à criança que pintasse as várias imagens, pedido ao qual acedeu, tendo escolhido as cores: pintou a imagem da mesa com várias cores - o tampo de vermelho e cada perna de sua cor (amarelo, rosa, azul e vermelho); pintou a imagem da bota de amarelo; pintou a imagem do gato de verde, com um pouco de rosa nas orelhas, e quando

questionei a criança se já tinha visto um gato verde, riu-se muito; por fim, pintou a imagem de um copo com o lápis azul, representando a água que estava dentro deste. Uma vez que a professora da UEEA havia dito que a criança sairia mais cedo neste dia, pois a mãe desta viria buscá-la para um compromisso e já não haveria tempo para concluir o sexto exercício - no qual a criança deveria completar à mão quatro frases com os nomes de quatro imagens dadas e copiar as mesmas no seu computador, através do programa Escrita com Símbolos - optei por não realizar esta atividade decidindo, ao invés, realizar uma pequena atividade com plasticina. Quando a criança viu a plasticina ficou bastante motivada e demonstrou alguma ansiedade e agitação, querendo tocar. Abri a caixa, a qual trazia plasticina de diferentes cores – branco, verde, azul, amarelo, castanho e vermelho – e dei plasticina de uma cor à criança, enquanto eu tirei um bocado de outra cor para mim, tendo manipulado a mesma durante alguns momentos, até a sua mãe chegar. Exercitámos bastante os dedos com a plasticina, tentando fazer rolinhos e bolas com a plasticina, num primeiro contacto com a mesma.

22.^a SESSÃO - 26 de abril de 2013

Quando cheguei à escola, a criança encontrava-se na UEEA, a chorar. Fui então informada que esta se encontrava um tanto agitada neste dia, razão pela qual se encontrava na UEEA e não na sua sala, juntamente com a sua turma. Chamei-a para o seu lugar de trabalho individual e calmamente apontei e relembrei as regras que se encontravam à sua frente – “não gritar”, “não fazer birras” e “sentar”- falando calmamente e com um tom de voz baixo e, aos poucos, a criança foi serenando. Neste dia iria começar a trabalhar as sílabas com a criança, mas tendo em conta a sua agitação, depressa alterei o trabalho planificado. Assim, fui buscar a ficha da sessão anterior, que não havia sido finalizada uma vez que a criança saiu mais cedo. Faltava concluir o último exercício, no qual a criança deveria completar quatro frases com os nomes de quatro imagens dadas (gato, copo, mota e bola) copiando, seguidamente, as mesmas no computador. Mostrei o exercício à criança e expliquei o que deveria fazer, tendo esta concordado em realizar o mesmo. Rapidamente completou as quatro frases, corretamente e sem dificuldades. De seguida ligámos o computador, abrimos o programa Escrita com Símbolos e a criança copiou as quatro frases. Nesta fase a criança fez algumas pequenas birras quando a chamei à atenção para a ausência de letras maiúsculas e pontos finais, tendo acabado por fazer as devidas alterações. Posteriormente chorou porque não queria escrever a data desse dia no trabalho efetuado no computador, embora tenha acabado por escrevê-la, ainda que contrariada.

Seguidamente fui buscar um jogo composto por um tabuleiro com furos e picos de vários tamanhos e cores. Comecei três diferentes sequências jogando com cores e tamanhos e mostrei e entreguei o tabuleiro à criança para que pudesse completar as mesmas. Esta ficou no seu lugar, a completar as sequências calmamente e corretamente. Uma vez que a criança se encontrava um tanto agitada neste dia e já não faltava muito tempo para o intervalo do almoço, indiquei-lhe que poderia, então, juntar-se aos seus colegas, que se encontravam na zona de brincar a ver um filme do Noddy. A criança assim fez. Foi buscar uma cadeira e sentou-se nela, como habitualmente – as outras crianças sentam-se na manta da zona de brincar, mas esta criança vai sempre buscar uma cadeira à mesa de trabalho em grupo e senta-se nela, raramente sentando-se no chão. Pouco depois, a criança começou a chorar espontaneamente e sem motivo aparente, uma vez que todas as crianças se encontravam sentadas a ver o filme e eu e a professora nos encontrávamos sentadas na mesa de trabalho em grupo a observar. Levantou-se e vagueou pela UEEA, chorando. Entretanto chegou a hora do intervalo para o almoço. Chamei a criança para lavar as mãos. A criança acalmou e lavou as mãos com a minha ajuda no lavatório da UEEA. Após a ajudar a secar as mãos, dirigiu-se para a porta da UEEA, tendo parado ao pé da porta e olhado para mim como que à espera da autorização para sair. Após ter indicado à criança que poderia sair, esta abriu a porta e dirigiu-se para o refeitório.

23.ª SESSÃO - 30 de abril de 2013

Neste dia fui novamente buscar a criança à sua sala, levando-a para a UEEA. Iria iniciar o trabalho com sílabas, que não havia iniciado na sessão anterior. Já na UEEA, indiquei-lhe que se sentasse na mesa 1:1. Espalhei, então, vários cartões com sílabas sobre a mesa (tamanho de cada cartão: 6,5cm x 4,5cm). Deixei que a criança tocasse e manipulasse os mesmos. Pegava em cartões e lia as sílabas que estes continham, colocava cartões lado a lado, lendo os conjuntos que formava e rindo-se muito com os sons de “palavras” inventadas que não existem na língua portuguesa. Após alguma exploração, apresentei um exercício numa folha com imagens e respetivos nomes, todos de duas sílabas (gato, bolo, faca, dedo, copo, vaca, mesa e mota) e divididos pelas mesmas. Estes nomes tinham o mesmo tamanho dos cartões com sílabas e a criança deveria procurar os cartões com sílabas iguais e colocá-las por cima. A criança assim fez, encontrando os cartões corretos com bastante rapidez. Leu cada uma das sílabas à medida que colocava um cartão no devido lugar e, de seguida, leu a palavra formada pelas duas sílabas. Foi concluída uma palavra de cada vez e quando a criança começava pela segunda sílaba da palavra – o que aconteceu algumas vezes – foi-lhe indicado que deveria começar pela primeira, sendo retirada a segunda sílaba já colocada, estimulando a procura da primeira sílaba e reforçando positivamente a

construção da palavra por esta ordem através de palavras e gestos. Durante este exercício a criança experimentou ainda colocar sílabas erradas, lendo e rindo dos novos conjuntos obtidos.

Seguidamente entreguei à criança uma folha com várias das sílabas trabalhadas, escolhidas ao acaso, que não formavam entre si qualquer palavra. Neste exercício a criança deveria procurar, novamente, os cartões com as sílabas iguais e colocar por cima da sua igual na folha, exercício este concluído rapidamente e sem dificuldade. Posteriormente, espalhei novamente os cartões pela mesa e pedi à criança que formasse palavras de duas sílabas com estes, indicadas por mim – dedo, sapo, bolo, saco, entre outras. A criança aceitou e concretizou este exercício corretamente tendo, no decorrer do mesmo, experimentado sempre novas terminações para palavras, juntando diferentes sílabas e rindo dos resultados, sempre que formava palavras desconhecidas. De seguida, a criança realizou uma ficha com quatro exercícios sobre sílabas. No primeiro exercício a criança deveria traçar uma linha entre sílabas iguais; no segundo e terceiro exercícios a criança deveria localizar as sílabas iguais indicadas ao longo de uma mesma linha; no segundo exercício as sílabas possuíam diferentes letras (da/ma) enquanto no terceiro exercício as sílabas apenas diferenciavam entre si a ordem das letras (de/ed); no quarto exercício, a criança deveria completar palavras, escrevendo à mão a segunda sílaba em falta – copo, dedo, mota e vaca. A atividade foi concluída com relativa rapidez e facilidade.

Por fim ligámos o computador Magalhães, bem como o programa Escrita com Símbolos para que a criança copiasse as palavras trabalhadas anteriormente com as sílabas. Quando terminou a atividade, a criança foi almoçar, após a autorização, uma vez que tinha chegado o intervalo para almoço.

24.^a SESSÃO - 3 de maio de 2013

Neste dia fui buscar a criança à sua sala e levei-a para a UEEA. Pedi-lhe que se sentasse na mesa de trabalho 1:1, onde iríamos dar continuidade a atividades com sílabas, aumentando o grau de dificuldade, com a exploração de palavras constituídas por três sílabas. Apresentei, então, os cartões com sílabas e duas folhas com seis sílabas cada uma (a segunda folha foi apresentada apenas após a conclusão do trabalho a realizar na primeira). Nesta atividade, a criança deveria procurar os cartões com as sílabas iguais às aquelas que se encontravam nas folhas e colocá-las lado a lado, no espaço próprio para esse fim. À medida que a criança encontrava as sílabas, lia-as e colocava-as ao lado da sílaba igual, lendo novamente a mesma. Concluiu esta atividade com relativa rapidez e facilidade. De seguida apresentei uma nova atividade que consistia em completar quatro palavras de duas sílabas com os mesmos cartões, sendo apresentada apenas uma das sílabas da palavra e a imagem correspondente -

gato, bola, vaca e dado. Em duas das palavras faltava a segunda sílaba e nas duas outras palavras, faltava a primeira sílaba. À medida que ia completando a atividade, a criança lia a sílaba do cartão escolhido e a palavra completa, depois de colocar a sílaba em falta. Uma vez mais, a criança completou esta atividade com rapidez e facilidade.

Seguidamente, foram exploradas palavras de três sílabas. Para isso, apresentei à criança uma atividade com seis palavras, de três sílabas cada uma e divididas pelas mesmas, com a respetiva imagem – camisa, janela, sapato, gelado, casaco e tomate (três palavras por folha, sendo as folhas apresentadas à vez e a segunda apenas depois de concluída a primeira). Nesta atividade as sílabas apresentavam um tamanho semelhante aos cartões das sílabas, para a criança aí sobrepor os cartões com sílabas iguais. A criança assim fez, após a minha explicação. Procurava as sílabas iguais, lendo-as quando as encontrava e colocando-as no respetivo lugar. Quando completava duas sílabas seguidas, lia a palavra formada, rindo-se dos sons obtidos, pois eram palavras que não conhecia ou sequer existem; quando completava as três sílabas seguidas que formavam a palavra pretendida, lia novamente, a palavra completa. Por vezes, colocava sílabas erradas propositadamente, lendo as palavras novas obtidas e rindo do conjunto e dos sons. Ao longo da atividade fui guiando a criança para que procurasse, em primeiro lugar, a primeira sílaba da primeira palavra, seguidamente a segunda sílaba e apenas depois a terceira sílaba; quando a palavra estava completa, indicava que poderia passar, finalmente, para a palavras seguinte. A criança foi cumprindo as minhas indicações, não mostrando dificuldade em encontrar sílabas iguais.

Posteriormente apresentei um novo exercício: neste, a criança deveria procurar e colocar a sílaba em falta para cada uma das três palavras constituídas por três sílabas – tomate, gelado e sapato. Na primeira palavra – tomate – estava ausente a última sílaba (toma__), na segunda palavra – gelado – estava ausente a sílaba do meio (ge__do) e na terceira palavra – sapato – estava ausente a primeira sílaba (__pato). A criança compreendeu o que deveria fazer e concluiu a atividade sem dificuldade, não sem antes experimentar várias outras sílabas nos espaços em branco das palavras, lendo e rindo muito com os conjuntos obtidos. À medida que ia realizando este exercício, a criança lia as sílabas dos cartões em que pegava e, depois de os colocar no respetivo espaço, lia a palavra completa. Quando terminou este exercício, apresentei uma ficha à criança, onde iria ser dada continuidade à exploração das sílabas, mas desta vez com o recurso ao lápis.

A ficha era constituída por três exercícios: no primeiro exercício deveria encontrar sílabas iguais em palavras dadas, contornando-as. Em cada fila de palavras deveria procurar uma sílaba específica, havendo palavras que não continham as mesmas sílabas, para verificar a sua atenção e capacidade de discriminação. Posteriormente, no segundo exercício, deveria completar oito palavras de duas e três sílabas com uma sílaba em falta em cada uma delas, escrevendo à mão. Era dada a imagem respetiva

para cada palavra, para facilitar a percepção da palavra a completar. Quatro palavras eram constituídas por duas sílabas cada uma – cama, mesa, pato e vaca; em duas palavras faltava a segunda sílaba e nas outras duas palavras faltava a primeira sílaba. As outras quatro palavras eram constituídas por três sílabas – gelado, cavalo, janela e casaco: em duas palavras faltava a última sílaba e em outras duas palavras, faltava a sílaba do meio. A criança completou as palavras de duas sílabas rapidamente e sem dificuldades; nas palavras de três sílabas foi evidente alguma dificuldade em completar os espaços com as sílabas corretas. Esta dificuldade verificou-se em maior grau quando a sílaba em falta era a sílaba do meio da palavra. A criança mostrava querer completar o exercício, não desistindo, mas manifestando a sua dificuldade com pausas, segurando no lápis e olhando para a folha como que à procura da resposta algures, e pedidos de ajuda “Joana ajuda?!”. Nas palavras em que demonstrou maior dificuldade, auxiliei a criança repetindo a palavra algumas vezes, carregando na sílaba em falta, enquanto aquela escutava. Em alguns casos, este pequeno auxílio bastava para que a criança se apercebesse qual a sílaba em falta; noutros casos, quando parecia não estar a surtir efeito, indicava-lhe também qual primeira letra da sílaba e a criança já conseguia escrever a sílaba completa, não sendo necessário dizer-lhe qual a segunda letra.

Por fim, o terceiro exercício consistia em completar à mão quatro frases com os nomes de quatro imagens dadas – todos os nomes eram palavras constituídas por três sílabas: gelado, casaco, cavalo e sapato. A criança concluiu a atividade, ainda que com algumas dificuldades. Apesar de saber qual a imagem e palavra correspondente para completar cada uma das frases, demonstrou alguma dificuldade em escrever as palavras, não tendo, no entanto, desistido ou mostrado contrariedade em algum momento. Tentou completar e quando tinha dúvidas ou mais dificuldades, solicitava a minha ajuda. Como sucedeu anteriormente, eu pronunciava a palavra, carregando na sílaba em que a criança demonstrava dificuldade ou quando a dificuldade era maior, mostrava o exercício anterior, no qual havia completado palavras com a sílaba em falta, uma vez que se tratavam, na sua maioria, das mesmas palavras. A criança olhava para a palavra do exercício já realizado e para a palavra que se encontrava a tentar escrever, comparando as duas e verificando o que estava em falta. À medida que a criança ia completando uma frase, riscava a imagem correspondente. Ademais, tanto no exercício dois como no exercício três, foram colocadas guias para limitar a altura das letras da criança, indicando que as letras deveriam ser desenhadas dentro do espaço dado. Por fim, quando o terceiro exercício foi concluído, ligámos o computador Magalhães e o programa Escrita com Símbolos, no qual a criança copiou as quatro frases que havia acabado de completar escrevendo com a mão.

Quando terminou as atividades propostas para este dia e como faltava ainda algum tempo para o intervalo do almoço, fui buscar o tabuleiro de sequências de picos coloridos e tamanhos variados. Comecei duas sequências que a criança completou rapidamente. Por fim, indiquei-lhe que poderia juntar-se aos seus colegas

na zona de brincar, a ver o filme do Noddy que estava a passar na televisão, onde ficou por alguns minutos até tocar a campainha para o intervalo para almoço.

25.ª SESSÃO - 7 de maio de 2013

Neste dia a turma da criança realizou uma ficha de avaliação sobre a Língua Portuguesa. A criança fez a sua ficha na UEEA com o apoio de uma das professoras da mesma sala. Tratava-se de uma ficha bastante longa e com muitos exercícios repetitivos; por exemplo, deveria escrever à mão nomes tendo em conta imagens dadas, sendo que este exercício em concreto contava com mais de vinte imagens, pelo que a professora da UEEA escolheu apenas uma parte delas, sinalizando-as para a criança saber quais deveria completar. Após completar parte da ficha de avaliação e demonstrando já algum cansaço e saturação da mesma, a professora da UEEA disse que completaria a restante ficha numa outra ocasião. Uma vez que já não sobrava tempo para iniciar uma sessão de trabalho com a criança, para além de esta estar já saturada de escrever nesse dia, mas ainda sobrava algum tempo antes do intervalo de almoço, resolvi trocar a atividade programada para esse dia, e realizar antes uma atividade com plasticina com a criança. Assim, fomos para a mesa 1:1 onde lhe dei plasticina. A caixa trazia várias cores (branco, azul, verde, castanho, vermelho e amarelo) e a criança criou alguns bonecos com as mesmas. A criança começou por fazer um dos trabalhos em plasticina que realizava com maior frequência: o seu autorretrato. Para tal, utilizou plasticina vermelha e plasticina branca: a parte vermelha corresponde à cara; os dois pedaços brancos superiores correspondem aos olhos e o pedaço branco inferior corresponde à sua boca. Antes de colocar os pedaços brancos, a criança fez sulcos na plasticina vermelha, correspondentes aos olhos, boca e nariz; contudo, quando acrescentou os pedaços brancos, não só não colocou um correspondente ao nariz como os que colocou sobrepuseram-se ao sulco que correspondia ao mesmo. A criança fez ainda uma cobra, aproveitando um rolo que eu tinha feito para a estimular a manipular a plasticina. A parte vermelha corresponde ao corpo da cobra, já manipulada pela criança depois de mim, e os dois pedaços brancos correspondem aos olhos da mesma.

Por fim, chegou a hora do intervalo para almoço. Arrumámos a plasticina na caixa e ajudei a criança a lavar as mãos no lavatório existente na UEEA. De seguida, e após a minha permissão, a criança saiu para o refeitório.

26.ª SESSÃO - 10 de maio de 2013

Neste dia fui buscar a criança à sua sala para a levar para a UEEA. Contudo, encontravam-se bastantes pessoas na UEEA neste mesmo dia (vários alunos, professoras e três estagiárias de um curso profissional de Técnicos de Apoio à Infância) e algum barulho, pelo que optei por levar a criança para a sala da Terapia da Fala. Já nessa sala, a criança observou-se no espelho, como gosta e costumava fazer sempre que íamos para esta sala. Ao seu lado, interagi com ela através do espelho: tocava na ponta do nariz com o dedo e a criança fazia igual com o seu corpo, eu fazia uma careta/expressão facial e a criança tentava repetir com a sua cara, sempre olhando para mim através do espelho e não diretamente, tal como eu fazia com ela; a criança riu muito durante este processo.

Após terminarmos esta breve atividade, pedi à criança que se sentasse no seu lugar, pedido ao qual ela acedeu prontamente. Já na mesa 1:1 comecei a apresentar a ficha que iríamos realizar naquele dia. A ficha compreendia cinco exercícios: o primeiro e segundo exercícios consistiam em traçar linhas por cima de tracejados dados. No primeiro exercício as linhas eram curvas, enquanto no segundo exercício as linhas eram retas, contendo ângulos. Para realizar estes dois exercícios, retirei alguns lápis de cores da caixa – rosa, azul roxo, verde, amarelo, laranja e vermelho. Para o primeiro exercício, pedi à criança que escolhesse uma cor, tendo escolhido a sua preferida – o cor-de-rosa; no fim, pintou o barco que ilustrava as linhas curvas, assemelhando-se estas à ondulação do mar. Para o segundo exercício começou por escolher o lápis roxo, mas no segundo momento desta segunda atividade, a criança traçou as linhas dos vários quadrados com uma cor diferente para cada um – aquela que eu ia solicitando. A criança tentou seguir os tracejados, seguindo o trajeto dos mesmos, embora nem sempre com sucesso, fazendo o traçado um pouco ao lado. A criança apresentou ainda alguma dificuldade em parar o lápis no fim dos tracejados: na concretização dos quadrados a criança não parava o lápis nos cantos nem levantava o mesmo fazendo, por vezes, uma curva.

O terceiro exercício consistia em procurar palavras em sopas de letra, dividida em sílabas, havendo duas versões distintas: na primeira versão, a criança deveria procurar quatro palavras dadas (vaca, mota, dado, sapato); na segunda versão, a criança deveria procurar também quatro palavras que correspondiam ao nome de quatro imagens dadas (gelado, cama, bolo, pato). Em ambas as versões a criança deveria assinalar as palavras na sopa de letras com o recurso aos cartões com sílabas, colocando-os por cima da palavra correta. À medida que a criança ia encontrando as palavras solicitadas nas sopas de letras, ia fazendo um risco por cima das palavras ou imagens que guiavam a procura. Este foi um exercício que divertiu bastante a criança, na medida em que esta leu as linhas e colunas de sílabas nas sopas de letras, rindo-se muito dos conjuntos de sílabas e sons que ia obtendo (samota, pavada, tocado, patoge, cabola, malodo, como exemplo dos conjuntos obtidos pelas linhas de sílabas)

O quarto exercício consistia em completar três conjuntos de palavras-cruzadas com o recurso aos cartões de sílabas, sendo dadas as imagens para indicar a palavra pretendida. No primeiro conjunto eram cruzadas as palavras gato e pato, sendo dada a sílaba “to” como exemplo para melhor compreensão por parte da criança. Indiquei-lhe que deveria procurar as sílabas para completar as palavras referentes a gato e a pato. A criança assim fez. Apontei para as palavras formadas, lendo uma de cada vez – “gato” e “pato” – e indicando que a última sílaba era igual em ambas. No segundo conjunto eram dadas as imagens de uma casa e de uma mesa não sendo dada, porém, qualquer sílaba desta vez. A criança procurou então as sílabas que formariam aquelas palavras, atividade que concluiu rapidamente, ainda que um tanto baralhada por apenas precisar de três sílabas em vez de quatro para completar as duas palavras. O terceiro e último conjunto era o de maior grau de dificuldade, tendo requerido um pouco de mais tempo para ser concluído. Este conjunto era composto por três palavras – mesa, sapato e tomate. Indiquei à criança que iríamos começar por procurar as sílabas que formam a palavra mesa, começando pela sílaba “me” e apenas depois deveria procurar a sílaba “sa”. Quando concluiu esta palavra – depressa e sem dificuldades – apontei para a imagem em baixo – sapato – e indiquei que iríamos procurar as sílabas para escrever sapato. Chamei, contudo, à atenção para o facto de a primeira sílaba “sa” já estar no seu devido lugar. A criança observou a folha e as sílabas já colocadas, tendo compreendido o que lhe havia dito e procurou então a segunda sílaba de sapato (“pa”) e depois a terceira (“to”). Quando completou esta palavra, apontei para a imagem do tomate, que se encontrava no final da palavra “sapato”. Indiquei que iríamos procurar as sílabas para completar a palavra “tomate” e apontei para a sílaba “to” chamando à atenção para o facto de aquela já se encontrar no seu lugar e não ser preciso procurar. A criança teve a mesma reação anterior, tendo ficado a observar atentamente as palavras cruzadas e as sílabas já colocadas, tendo de repente ido procurar as sílabas que faltavam (“ma” e “te”). Quando completou este exercício, contemplou o resultado final e as palavras que se cruzavam.

Por fim, o quinto exercício consistia em completar quatro frases, à mão, sem qualquer palavra ou imagem dada, sendo a criança a escolher a palavra com a qual desejaria completar cada frase. A criança acedeu, sem contrariedade, decidindo que:

- O papá come sopa.
- A menina bebe água.
- A mamã veste o casaco.
- O menino calça o sapato.

Este exercício foi feito com relativa rapidez e motivação; a criança lia a frase e logo depois dava uma resposta oral, ao que eu motivava a escrever a mesma. Quando a criança não sabia ou tinha dúvida sobre a letra seguinte ou como se escrevia a palavra, pedia ajuda “Joana ajuda?!”, aguardando que lhe desse indicações. Como aconteceu em outras situações, ajudava a criança pronunciando a palavra por ela

escolhida, destacando oralmente a letra ou sílaba em que demonstrava ter dúvida. A criança repetia, pronunciando também ela várias vezes a palavra destacando determinada letra ou sílaba. Por vezes a criança apercebia-se qual a letra ou sílaba em falta, noutras vezes, em que tinha mais dificuldade em aperceber-se, indicava-lhe a letra em falta, ao que a criança repetia oralmente. De seguida escrevia e, geralmente, conseguia concluir a restante palavra sozinha. Seguidamente ligámos o seu computador e o programa Escrita com Símbolos, tendo a criança copiado no mesmo as quatro frases que havia completado à mão.

Como ainda sobrava algum tempo da sessão, ditei quatro novas frases que a criança escreveu no computador no programa Escrita com Símbolos. À medida que ia escrevendo as frases – tanto as copiadas como as ditadas – a criança ia escutando o programa a ler as mesmas e ia escolhendo a imagem preferida das várias possíveis, para cada palavra. Após este exercício, gravámos o trabalho realizado e desligámos o computador.

De seguida dei uma folha em branco à criança e, dando-lhe um conjunto de canetas de feltro, pedi-lhe que desenhasse a sua família. Começou por se desenhar a si próprio, no centro da folha e com uma caneta cor-de-rosa; de seguida desenhou a mãe, do seu lado esquerdo, com caneta de cor azul; seguidamente desenhou o seu pai, do seu lado direito, com caneta de cor castanha. Após cada desenho, identificou cada uma das imagens por baixo de cada uma – “mãe”, o seu nome e “pai”, sublinhado as palavras. Quando terminou esta atividade, levei a criança para a UEEA e, uma vez que ainda faltavam alguns minutos para o intervalo de almoço, a professora indicou-lhe que se sentasse um pouco no computador da UEEA para trabalho das crianças, a jogar um pouco. Quando finalmente tocou a campainha para saída, a criança saiu para o refeitório, após autorização.

27.ª SESSÃO - 14 de maio de 2013

Neste dia a criança encontrava-se na UEEA, onde também se encontravam as professoras da mesma sala bem como as três estagiárias do curso de Apoio à Infância. A criança estava no seu lugar de trabalho individual a completar um puzzle construído por uma das professoras da UEEA. Este era um puzzle de uma imagem de um cão num campo de flores, cujas cores levavam a equívocos e, para além disso, continha muitas peças, sendo estas de tamanho mais reduzido do que o habitual. Apesar de a criança geralmente completar os puzzles com rapidez e poucas dificuldades, parecia um tanto desorientada com este puzzle em particular, ficando a olhar para as peças na mesa e nas suas mãos, quase sem se mover, como que não sabendo qual o devido lugar de cada peça. Como a criança não conseguia resolver o

puzzle e neste dia deveria ter uma sessão de trabalho comigo, indiquei à criança que terminaria o puzzle noutro dia, após permissão da professora.

De seguida indiquei-lhe que se sentasse na mesa de trabalho 1:1, tendo acedido. Nesse dia havia uma certa desordem na sala: uma das professoras da sala encontrava-se na mesa de trabalho em grupo em reunião com as estagiárias, encontrando-se ainda uma aparelhagem ligada a reproduzir um CD de música popular portuguesa. Talvez este ambiente menos estruturado e calmo do que aquele que caracteriza uma UEEA possa explicar o comportamento que a criança viria a manifestar de seguida. Quando comecei a dar início à atividade desta sessão, a criança recusou-se a trabalhar, atirando-se para o chão, gritando, ou saindo do seu lugar para ir ver os vídeos musicais que a professora estava a reproduzir no computador para uma outra criança. Assim, e devidos aos vários elementos distratores, comuniquei à criança que iríamos trabalhar para outro local, tendo esta acedido a acompanhar-me.

Uma vez que nas terças-feiras a sala da Terapia da Fala se encontrava ocupada neste horário (a terapeuta encontrava-se em sessão com outra criança com PEA), dirigi-me para a biblioteca da escola, geralmente sem alunos ou professores e que fica mesmo ao lado da sala da Terapia da Fala. Ao longo do percurso, a criança atirou-se para o chão, gritou, bateu em algumas portas, correu e saltou. Quando nos encontrávamos a chegar à biblioteca, e uma vez que, como foi já referido, esta se encontra ao lado da sala da Terapia da Fala, a criança certamente terá concluído que iríamos para esta sala, pelo que se dirigiu para a mesma, abrindo a porta com energia, precipitando-se para dentro da mesma e interrompendo a sessão de Terapia da Fala de uma das suas colegas da UEEA. Este é um comportamento que a criança nunca demonstrou em outro momento, uma vez que a porta da sala da Terapia da Fala costuma estar fechada à chave e a criança espera sempre que a mesma seja aberta pelo adulto e seja dada autorização para entrar. Já dentro da sala, a criança gritou, muito agitada. Dirigi-me a ela, tentando serená-la: com um tom de voz baixo expliquei, calmamente, que não iríamos ficar naquela sala e que nos encontrávamos a interromper o trabalho da sua colega, pelo que deveríamos sair da sala. A criança pareceu compreender o que lhe foi dito: acalmou, parou de gritar, olhou para a sua colega e o trabalho em cima da mesa e saiu da sala. Saí também, não sem antes lamentar e pedir desculpa pelo sucedido junto da terapeuta.

Já fora da sala expliquei à criança, que me esperava, que iríamos para a biblioteca. Esta recusou-se a ir para a mesma e correu em direção à UEEA. Já na UEEA, a criança dirigiu-se e sentou-se na mesa de trabalho 1:1 sem que o mesmo lhe fosse indicado, tendo ficado à espera que me juntasse a ela. O ambiente estava agora mais calmo: as estagiárias já não se encontravam na sala e a aparelhagem já havia sido desligada. Sentei-me na mesa 1:1, de frente para a criança e perguntei-lhe se poderíamos começar, finalmente, o trabalho desse dia. Esta acedeu imediatamente, não voltando a manifestar comportamentos de agitação ou oposição, tendo realizado as atividades propostas.

A atividade para esta sessão era constituída por seis exercícios. No primeiro exercício a criança deveria completar três frases com três de cinco cores dadas – vermelho, azul, roxo, verde e amarelo. Cada frase continha uma imagem, que se encontrava no lugar do respetivo nome, e um espaço em branco, onde a criança deveria escrever o nome da cor escolhida para cada frase. Em cada frase a criança leu corretamente tendo substituído, oralmente, a imagem pelo respetivo nome e escolheu e escreveu a cor escolhida, de entre as cores possíveis, tendo de seguida pintado a imagem da mesma cor escolhida. Porém, embora a criança tenha escrito corretamente o nome da cor e pintado a imagem com a mesma na terceira frase, a mesma cor – rosa – não se encontrava na lista de cores dadas. Tal facto aconteceu por uma breve distração da minha parte e por esta ser a cor preferida da criança, sendo a cor eleita numa grande parte dos seus trabalhos. No segundo exercício foi trabalhada a noção de tamanho, com a apresentação de três frases e duas imagens de objetos para cada uma delas, devendo a criança pintar uma das duas imagens para cada frase, tendo em conta o que se poderia ler em cada frase. A escolha das cores para pintar cada uma das imagens corretas esteve a cargo da criança. O terceiro exercício era semelhante ao segundo, mas ao invés de imagens de objetos, eram apresentadas imagens de figuras geométricas, trabalhando não só a noção de tamanho mas também a noção de categoria de figura geométrica. A criança também completou este exercício com relativa facilidade e rapidez, tendo escolhido as cores para cada figura.

No quarto exercício eram apresentadas sete imagens e uma afirmação para cada uma delas, com a hipótese de escolha de uma de duas respostas: “Sim” ou “Não”. A criança deveria observar a imagem e ler a afirmação que a acompanhava, respondendo de acordo com a relação entre as duas. A resposta à primeira afirmação já estava dada, para uma melhor compreensão do exercício por parte da criança, sendo a resposta “Sim”; A segunda afirmação correspondia, também, à respetiva imagem, pelo que a criança não manifestou dificuldades em contornar a resposta “Sim”; contudo, a terceira afirmação já não correspondia à imagem apresentada: a imagem de uma mota acompanhava a afirmação “É um carro.”; a criança olhou para a imagem e para a afirmação e escreveu, à mão, a palavra “mota” por cima da palavra “carro”; calmamente referi que tinha toda a razão, pois era, de facto, a imagem de uma mota mas que não necessitava de emendar a frase. Apontei para as respostas “Sim” e “Não” e referi que deveria apenas contornar uma delas. Li a frase “É um carro” e perguntei se na imagem estava um carro. A criança respondeu que não e apontei para a resposta “Não”, indicando que deveria, então, contornar o “Não”. A criança assim fez. Para as afirmações seguintes esta já não demonstrou qualquer dúvida ou relutância, contornando de imediato o “Não” quando não havia correspondência entre a imagem e a afirmação. Para além disso, é pertinente referir que quando a afirmação não correspondia à imagem, a criança desatava a rir, ao mesmo tempo que respondia “Não” oralmente e contornava o mesmo na folha. Quando terminou este exercício, e por minha sugestão, a criança pintou algumas imagens, não todas porque não quis

pintar mais depois de ter pintado quatro imagens, usando uma única cor para cada uma delas.

No quinto exercício a criança deveria ligar sílabas, através de traços, formando cinco palavras de duas sílabas cada, ligando, posteriormente, as mesmas à imagem correspondente. Para tal eram apresentadas três colunas: na primeira coluna encontravam-se as primeiras sílabas de cada palavra; na segunda coluna encontravam-se as segundas sílabas de cada palavra, embora numa ordem diferente; na terceira coluna encontravam-se as imagens. Embora a criança não tenha demonstrado muitas dificuldades em ligar as sílabas, formando as palavras, nem em ligar as mesmas à imagem correspondente demonstrou, porém, alguma dificuldade em traçar as linhas de ligação, não conseguindo deter o lápis no lugar correto, prolongando os traços – e riscando as imagens – bem como mostrando algumas dificuldades em ver e saber para onde dirigir o lápis, parando o lápis e levantando o braço por vezes, como que a estudar a direção a seguir.

A atividade tinha ainda um sexto exercício. Este era constituído por seis frases que deveriam ser completadas pela criança, com palavras à sua escolha, uma vez que não era dada qualquer palavra ou imagem para guiá-la. Três frases não estavam concluídas, estando apenas presente o sujeito e o verbo, devendo a criança escolher o complemento direto para as concluir; as restantes três frases não estavam começadas, estando apenas presente o verbo e o complemento direto, devendo a criança completá-las escolhendo o sujeito em falta. Após completar este exercício, a criança deveria copiar as frases no seu computador. Contudo, a criança mostrou saturação na utilização do lápis, manifestando não querer escrever mais. Ao verificar que a criança já não iria escrever mais com o lápis, e tendo em consideração o início um tanto atribulado desta sessão, não insisti muito mais e indiquei à criança que completaríamos, então, as frases no computador. A criança mostrou-se mais motivada para esta alternativa. Assim, ligámos o computador e o programa Escrita com Símbolos. Entreguei a folha onde se encontravam as frases por completar. Pedi-lhe que lesse a primeira frase. A criança leu “O pai veste...” mas ficou um tanto agitada, dizendo “veste, não...veste, não” e mostrando não gostar da frase, ao mesmo tempo que choramingava. Perguntei-lhe o que é que o pai fazia, então. Respondeu “O pai bebe...”; “Bebe o quê?”, perguntei eu; “Leite!...O pai bebe leite!” respondeu a criança. Motivei-a a escrever esta frase, que parecia ser mais do seu agrado, tendo a criança acedido. A segunda frase era referente à mãe: “A mãe ouve.....”, mas a criança teve aqui a mesma reação que havia tido com a frase para o pai. Disse “ouve, não...ouve, não”, não querendo completar aquela frase em particular. Como havia feito para o pai, perguntei-lhe o que fazia, então a mãe, dando-me a mesma resposta: “A mãe bebe leite!”, frase que escreveu no computador. Não foi, contudo, possível acabar este exercício porque entretanto chegou a hora do intervalo para o almoço. A meu pedido, a criança guardou o trabalho na pasta específica das nossas sessões do computador, desligou o mesmo e após autorização, dirigiu-se para o refeitório.

28.ª SESSÃO - 17 de maio de 2013

Como habitualmente, fui buscar a criança à sua sala e, de seguida, fomos à UEEA buscar o seu computador indo, posteriormente, para a sala da Terapia da Fala. Depois de nos sentarmos na mesa de trabalho 1:1, dei início à atividade desse dia, a qual consistia em seis exercícios. No primeiro exercício a criança deveria ligar seis palavras a imagens; contudo, a palavra não correspondia ao nome da imagem mas sim a algo relacionado a essa imagem: a palavra “dedo” deveria ser ligada à imagem da mão, a palavra “ovo” deveria ser ligada à imagem da galinha, a palavra “lençol” à imagem da cama, a palavra “água” à imagem do copo, a palavra “roda” à imagem do carro e a palavra “botão” à imagem da camisa. O conjunto “dedo – mão” estava já feito, como exemplo para melhor compreensão da criança. Apresentei o exercício à criança e apontei para o exemplo já feito, para ajudá-la a compreender o que era pedido, uma vez que não existia uma correspondência direta entre a palavra (uma parte) e a imagem (um todo). A criança observou o exercício, mostrando-se um tanto confusa. Tentou fazer mas começou a ficar agitada. Começou, então, a fazer as ligações palavras-imagens com alguma fúria, gritando. Comprimui a folha entre as suas mãos, amachucando-a. Falei com a criança, perguntando-lhe o que se passava e pedindo para largar a folha. Esta levantou-se. Retirei a folha da mesa, guardando-a, dando tempo e espaço para que a criança pudesse acalmar. Esta deitou-se no chão, rebolou e gritou. Ajoelhei-me ao seu lado, falando calmamente com ela. A criança acalmou-se e a determinado momento, pediu que lhe fizesse cócegas. Fiz algumas cócegas na sua barriga e a criança riu às gargalhadas. Pouco depois, com a criança já bem-disposta, pedi que se levantasse. Esta levantou-se e ajudei-a. Mesmo à sua frente estava o espelho da sala, pelo que a criança ficou a observar-se. Coloquei-me ao seu lado, de frente para o espelho e comuniquei com ela através do mesmo. Apontei em frente e perguntei-lhe quem estava no espelho: “Joana!”, respondeu. Fiz algumas expressões para o espelho e a criança imitou as mesmas, rindo-se às gargalhadas. Toquei no meu nariz com o dedo e a criança imitou, tocando no seu nariz, com o seu dedo, sempre de frente para o espelho. Depois, tocou no meu nariz com o seu dedo e disse “dlim-dlão!” e rimos os dois. Quando aparentou estar bastante mais calma, perguntei-lhe se poderíamos continuar o trabalho. A criança disse imediatamente que sim, sentando-se no seu lugar. Dei continuidade ao mesmo exercício, e restante atividade, sem que a criança voltasse a manifestar algum comportamento de contrariedade, tendo concluído os vários exercícios propostos.

Com calma, a criança completou o primeiro exercício, ligando corretamente as palavras às imagens. Quando terminou, coloquei a caixa de lápis de cor em cima da mesa e incentivei-a a pintar as imagens. Pintou as imagens em tons de amarelo e de azul, exceto a imagem da mão, que pintou de rosado. Já a imagem da galinha foi pintada com lápis amarelo fluorescente, tendo a criança rindo-se com o resultado. O segundo exercício era semelhante a outro que já havia realizado numa outra sessão: eram apresentadas oito afirmações e duas possíveis respostas para cada uma – “Sim”

e “Não”. Contudo, ao contrário do que sucedia no exercício semelhante que já havia realizado, neste não eram dadas quaisquer imagens auxiliares. Como já começava a ser habitual, a primeira afirmação estava já respondida: “A banana é amarela – Sim”. Das oito afirmações, três deveriam ter resposta afirmativa e as restantes cinco deveriam ter resposta negativa. A criança compreendeu e respondeu sem demonstrar dificuldades. Em todas as afirmações fora do habitual, e às quais deveria ser respondido “Não”, a criança ria-se, como que a imaginar a situação. Para além disso, ia perguntando à criança qual deveria ser, então, a situação regular: “O pai come a cadeira” – “Para que serve a cadeira?”, “A avó bebe o livro” – “O que bebe a avó?”, “O tomate é azul” – “De que cor é o tomate?”, por exemplo. A criança ia respondendo corretamente, demonstrando conhecer os vários objetos e as suas utilidades/especificidades. Na última afirmação, a criança contornou o “Sim” quando deveria contornar o “Não”, pelo que a questioneei sobre a mesma: “Se tenho sono bebo”, perguntando-lhe o que fazia quando tinha sono. A criança acabou por responder que ia dormir, tendo ficado a olhar para a afirmação e a resposta contornada, dizendo “ups...apaga?”. Apaguei o contorno que tinha feito à volta do “Sim” e a criança contornou o “Não”.

No terceiro exercício a criança deveria contornar os nomes de animais numa lista de vários nomes. Para auxiliar, um dos nomes de animais estava já contornado. A criança pareceu compreender e completou o exercício sem dificuldades. Leu os nomes, um a um em voz alta, contornando os nomes de animais e fazendo uma cruz por cima dos restantes nomes aleatórios.

No quarto exercício a criança deveria ligar sílabas, formando palavras de duas sílabas e, posteriormente, ligar as palavras obtidas à imagem correspondente. O exercício era constituído por três colunas: na primeira coluna encontravam-se quatro sílabas; na segunda coluna encontravam-se oito sílabas, em conjunto de duas – cada sílaba da primeira coluna deveria ser ligada apenas a uma das sílabas de cada conjunto de duas. A sílaba da primeira coluna podia ser ligada a ambas as sílabas dos conjuntos da segunda coluna, pois ambas as palavras originadas eram corretas; contudo, a imagem na terceira coluna é que indicava qual a palavra que deveria ser formada. A primeira linha estava já feita, como guia para a criança: na primeira coluna era dada a sílaba “va”, na segunda eram dadas as sílabas “so” e “ca”, podendo formar as palavras “vaso” ou “vaca”; uma vez que a imagem que se encontrava à frente era a de uma vaca, a sílaba “va” deveria ser ligada à sílaba “ca”. A criança completou este exercício sem dificuldades. Na segunda linha, a criança ligou a primeira sílaba à segunda, tendo depois traçado uma linha até à imagem; na terceira e quarta linhas, a criança fez a ligação entre a primeira sílaba e a imagem, passando pela segunda sílaba sem parar o traço. Para além disso, contornou as imagens com o lápis. De seguida, coloquei a caixa dos lápis de cor em cima da mesa e indiquei à criança que pintasse as imagens. À medida que esta ia pintando as imagens, fui colocando questões acerca das mesmas. A criança pintou a imagem da vaca com lápis branco, apesar de a vaca estar a preto e branco; perguntei-lhe “como faz a vaca”, ao que me respondeu com um

“muuuuuu!”. Pintou a imagem do galo usando o lápis cor de laranja para o corpo do mesmo e usando três diferentes tons de roxo pra pintar as penas da cauda; perguntei-lhe “como faz o galo”, ao que me respondeu com um vigoroso “coco-roco-có!”, rindo-nos ambos. Não quis pintar a imagem da mola, explicando que era aquela a cor da mola; questionei-a sobre a utilidade da mola, tendo respondido que a mãe as colocava na roupa. Por fim, pintou a imagem da casa usando o lápis verde para a fachada, o vermelho para o telhado, o azul para a porta e o preto para a base da casa; perguntei-lhe de quem era aquela casa, ao que me respondeu que era “a casa do [nome da criança]”.

No quinto exercício era apresentado um pequeno texto para a criança ler, devendo responder, posteriormente, a três questões sobre o mesmo. Cada questão apresentava três respostas possíveis, sendo apenas uma delas a correta. A criança leu o texto sobre a bola vermelha da Maria que a sua mãe lhe havia oferecido. A primeira questão era relacionada com a cor da bola, à qual a criança respondeu sem dificuldades, tendo contornado a resposta correta e feita uma cruz sobre uma das respostas erradas. A segunda questão era relativa a quem tinha oferecido a bola; a criança demonstrou nesta questão alguma dificuldade, tendo ficado a olhar para as várias respostas possíveis sem saber qual contornar, até que contornou uma – “a tia”. Perguntei-lhe se tinha sido a tia a oferecer a bola à Maria. Apontei para o texto e li-o. Apesar de este apenas referir a Maria e a mãe, a criança contornou agora a resposta “a avó”. Penso que facto de esta informação não estar escrita no texto de forma direta e simples (“Foi a mãe que lhe deu”) confundiu a criança, embora a frase tenha sido escrita originalmente dessa forma propositadamente para verificar se a criança compreenderia. Após ler o texto novamente e realçar a parte em que estava escrito “mãe” a criança acabou por contornar a resposta “mãe” e fazer uma cruz por cima das outras duas respostas, embora demonstrando, pela sua expressão facial, não estar completamente convencida. A terceira questão era relativa ao local onde a Maria se encontrava a brincar com a bola – “no jardim”, respondeu a criança sem dificuldades, tendo feito uma cruz por cima das outras duas respostas possíveis e erradas. Este exercício solicitava, ainda, a realização do desenho da Maria e da sua bola vermelha. A criança assim fez, desenhado a Maria e a bola com o lápis de carvão. De seguida, pintou os mesmos com os lápis de cor que eu já tinha colocado em cima da mesa: pintou a bola de vermelho, tal como dizia no texto, e pintou uma camisola rosa e umas calças roxas a Maria, pintando os seus sapatos de vermelho. Pintou a cara de rosado e o cabelo de castanho. Enquanto pintava o cabelo da menina, a criança olhou para o lápis castanho e exclamou “Hmmm....chocolate! Nham nham...”.

No sexto e último exercício desta atividade, a criança deveria escrever quatro frases no programa Escrita com Símbolos do seu computador. Estas frases seriam pensadas e decididas pela criança através de uma imagem dada para cada uma. Estas quatro imagens seriam as mesmas que figuravam no quarto exercício: vaca, galo, mola e casa. Assim, e para auxiliar a criança, apontei para a figura da vaca, perguntando o que fazia a vaca. A criança respondeu que a vaca dava o leite. Indiquei-

lhe, então, que escrevesse o que havia dito no computador: “A vaca dá leite”. De seguida, aponte para o galo e coloquei a mesma questão. A criança respondeu imediatamente “cocorococó!!”, pelo que a motivei a escrever “O galo faz cocorococó”. É pertinente referir que a criança escreveu esta frase sem qualquer auxílio, inclusive a onomatopeia referente ao galo. Seguidamente, aponte para a imagem da mola e perguntei o que se fazia com a mesma. A criança teve alguma dificuldade em responder a esta questão e em escrever uma frase relativa à mola. Fui colocando algumas questões: se tinha molas em casa ou se a mãe colocava as molas na roupa, respondendo afirmativamente. Com alguma orientação acabou por escrever a frase “A mãe põe a mola”; orientei-a para escrever a frase “A mãe põe a mola na roupa” mas a criança não conseguiu concluir a mesma, mostrando-se um tanto baralhada. Por fim, na última imagem – da casa – a criança escreveu “O [nome da criança] vai a casa do [nome da criança]”, mostrando-se bastante animada e rindo-se da frase que acabara de escrever. Indiquei à criança que guardasse o trabalho numa pasta específica do seu computador. A criança assim fez, tendo desligado o mesmo de seguida.

Como ainda faltava algum tempo para o intervalo para almoço, dei uma folha em branco à criança, canetas de feltro e disse-lhe para fazer um desenho à sua vontade. A criança desenhou a sua família: no lado esquerdo da folha desenhou-se a si próprio, usando uma caneta cor-de-rosa; ao seu lado direito, no centro da folha, desenhou a sua mãe, usando uma caneta verde; e no lado direito da folha, ao lado da mãe, desenhou o seu pai, usando uma caneta roxa. Após terminar cada uma das figuras, identificou-as com a mesma caneta que havia usado para cada uma. Com uma caneta roxa ainda escreveu o ano em que nos encontrávamos. Por fim, arrumei a sala e avisei a criança que a hora do intervalo estava a chegar e que íamos sair da sala. Ainda dentro da sala, a criança aproximou-se de mim e abraçou-me diversas vezes, de espontânea vontade, enquanto sorria muito. Entretanto saímos, e a criança não começou a correr como fazia por vezes; em vez disso, esperou calmamente ao meu lado enquanto eu fechava a porta da sala à chave; quando fechei a porta, a criança deu-me a mão, espontaneamente, para nos dirigirmos para o refeitório, uma vez que estava na hora do intervalo. Depois de ter deixado a criança, fui levar o seu computador à UEEA.

29.ª SESSÃO - 21 de maio de 2013

Neste dia fui buscar a criança à sua sala, levando-a para a UEEA. Aí, indiquei-lhe que se sentasse na mesa 1:1, tendo esta acedido. Iniciei esta sessão com uma atividade na qual recorri a plasticina. Retirei os pedaços de plasticina da caixa e dei um deles à criança (na cor escolhida por esta) para manipular. Peguei num outro pedaço e manipulei também, para mostrar à criança como deveria fazer. Fizemos

bolas, rolos, entre outros, à medida que aquela ia trocando de pedaço de plasticina, solicitando a cor pretendida. Entretanto, a criança começou a criar bonecos com a plasticina: fez a sua cara “É o [nome da criança] ” repetia, enquanto fazia. Para isso, utilizou plasticina verde para representar a cara/cabeça, fazendo três sulcos com o dedo: dois para os olhos e um para a boca; de seguida, fez dois olhos com a plasticina vermelha, que colocou nos sulcos dos olhos.

Seguidamente destruiu a cara e resolveu construir-se a si próprio na forma de um boneco, bem como ao seu pai e sua mãe. Para si, utilizou as mesmas cores – verde e vermelho – sendo o verde para a parte inferior do corpo, representando as pernas, e o vermelho para a parte superior do corpo, representando os braços. Para a imagem do pai utilizou plasticina azul, castanha, amarela e branca: a plasticina amarela representava a parte inferior do corpo – as pernas – enquanto a azul representava a cabeça e a castanha representava os braços. Por fim, para a imagem da mãe, utilizou plasticina branca e castanha. Esta figura tinha um tamanho bastante reduzido, comparativamente com as outras duas figuras. A plasticina branca foi utilizada para fazer a quase totalidade da imagem (partes superior e inferiores do corpo); a plasticina castanha aparece em menor quantidade, representando um dos braços. À medida que ia construindo as imagens, a criança proferia, para a respetiva figura: “[nome da criança] zangado!”, “Pai zangado!”, “Mãe zangada!”. Quando completou as três figuras, a criança pegou nelas, colocando-as lado a lado e manipulando-as como se fossem bonecos a interagir entre si.

Depois desta manipulação livre da plasticina, apresentei-lhe a imagem de uma árvore numa folha de papel, que apresentava apenas os ramos. Indiquei, então, que iríamos completar a imagem colocando folhas feitas de plasticina verde. Peguei na plasticina verde, retirei um pedacinho e espalmei-o, criando aquilo que representaria uma folha e coloquei-o na imagem, para a criança perceber. Após verificar o resultado, imediatamente pegou na plasticina verde, retirou pedacinhos, manipulou-os e colocou na imagem, preenchendo os ramos. Após este exercício a criança reparou na imagem de duas folhas na base da árvore; cobriu-as, também, com plasticina verde. Ao lado destas folhas encontravam-se imagens de cogumelos; a criança pegou então na plasticina vermelha, tirou pedacinhos, manipulou-os e cobriu os cogumelos com os mesmos.

Após o término desta atividade, guardámos a plasticina e fomos lavar as mãos no lavatório da UEEA. Regressámos à mesa 1:1 e demos início à segunda parte da sessão, com a realização de alguns exercícios relativos a comunicação. A criança começou os mesmos calmamente. O primeiro exercício era constituído por três imagens e três frases para cada uma das imagens. Das três frases, apenas uma expunha, corretamente, aquilo que se poderia verificar na respetiva imagem, devendo a criança selecionar a mesma. A criança resolveu este exercício corretamente, ainda que com certas dificuldades e alguma orientação da minha parte. Selecionou a resposta correta e fez uma cruz por cima das frases que não correspondiam à imagem. Apresentou alguma confusão a princípio, tendo ficado a olhar para a folha. Mas com algumas

indicações na primeira imagem – aponte o dedo para a imagem, perguntando à criança o que via, e de seguida aponte para as três frases, pedindo à criança que as lesse perguntando-lhe, no fim de cada uma, se era aquilo que via na imagem, ao que a criança respondia “Não” ou “Sim”. Na frase que correspondia à imagem, e na qual a criança respondeu “Sim”, indiquei que deveria, então, contornar a mesma. Após estas indicações a criança resolveu o restante exercício sozinha, rindo-se das frases que não correspondiam à respetiva imagem.

No segundo exercício eram apresentadas cinco frases que descreviam algo e cinco imagens que correspondiam a essas mesmas descrições, mas numa ordem alterada. A criança deveria traçar uma linha entre a descrição e a respetiva imagem, tendo concluído o exercício rapidamente e sem dificuldades. Quando terminou o mesmo, coloquei a caixa dos lápis de cor em cima da mesa e indiquei à criança que pintasse as imagens. Porém, neste dia parecia estar com pouca vontade de pintar: usou uma única cor para cada imagem (à exceção do morango, onde utilizou duas cores); pintou com algum vigor e pressão, não mostrando muita preocupação com os limites dos desenhos; ainda pintou a imagem de um pássaro com o lápis preto, o qual deixou de ser perceptível por baixo da mesma cor.

No terceiro exercício a criança deveria eleger e escrever, à mão, cinco nomes segundo aquilo que era pedido: um animal, uma fruta, uma bebida, um animal que vive na água e uma fruta amarela. A criança não pareceu manifestar dificuldades, tendo respondido de acordo com aquilo que lhe era solicitado. As respostas da criança foram “cão”, “morango”, “água”, “peixe” e “limão”, respetivamente. Foram colocadas linhas-guia para as letras manuscritas da criança não ultrapassarem determinada altura. Nas três primeiras respostas a criança tentou desenhar as letras dentro dos limites; na quarta e quinta resposta, aumentou significativamente o tamanho da letra. A criança começava agora a mostrar alguma agitação, possível de ser explicada por vários fatores: havia chegado à sala uma professora para tratar de alguns assuntos com as professoras da UEEA, tendo a criança ficado um tanto agitada com o ruído; entretanto chegara uma das outras crianças da UEEA, vinda da Terapia da Fala, juntamente com a terapeuta, cujas interações com as professoras trouxe um pouco mais de agitação à criança, desconcentrando-se bastante do seu trabalho, virando-se constantemente para trás, tendo chegado a gritar. Tentei captar a atenção da criança para a continuação do trabalho, que foi realizando, mais devagar. A criança acabaria por acalmar e retornar ao trabalho após a saída da professora e da terapeuta, altura em que o silêncio regressou.

No quarto exercício a criança deveria completar seis frases com seis de sete verbos dados. Não demonstrou dificuldades no mesmo, apenas alguma desconcentração, embora tenha concluído o mesmo. Um dos verbos dados encontrava-se a mais, para verificar a tenção e compreensão da criança. Quando se apercebeu, a criança fez uma cruz por cima do verbo a mais e foi fazendo um traço por cima dos restantes verbos, à medida que os ia utilizando para completar as frases.

Para além das linhas-guia superiores para se limitar a altura das letras, neste exercício foi também dado um espaço mais curto para a criança escrever cada verbo, o que foi conseguido pela mesma, à exceção de dois verbos, que acabaram por ficar de fora. De facto, um deles era constituído por mais letras do que os restantes, pelo que este verbo em particular necessitaria de um espaço maior para ser escrito. Havia ainda um quinto exercício, que consistia em descobrir uma imagem através da ligação de pontos, contudo, não houve oportunidade para realizar o mesmo. Entretanto chegou a hora do intervalo para almoço, pelo que arrumámos o material e a criança foi almoçar.

30.ª SESSÃO - 24 de maio de 2013

Como começava a ser já habitual às sextas-feiras, fui buscar a criança à sua sala para a levar para a sala da Terapia da Fala. Antes, dirigimo-nos à UEEA para ir buscar o seu computador Magalhães. Já na sala da Terapia da Fala, indiquei à criança que se sentasse numa cadeira. Sentei-me, depois, à sua frente, na mesa de trabalho 1:1, e dei início à sessão deste dia. Começámos por realizar uma breve atividade com plasticina. Tirei as plasticinas da caixa e fomos manipulando as mesmas. Após algumas bolas e rolos, sugeri que construíssemos as letras do seu nome com a plasticina. A criança assim fez, não mostrando grandes dificuldades na realização das mesmas. Foi colocando as letras lado a lado, à medida que as ia fazendo, formando o seu nome. De seguida, pedi-lhe que fizesse a letras do meu nome. Assim fez, mostrando dificuldades com a letra N. Não conseguindo fazer a mesma, pediu que a ajudasse - “Joana ajuda?!” – como costumava dizer quando solicitava a minha ajuda. Ajudei a criança a fazer o N, tendo esta construído todas as outras letras sozinha. Tal como sucedeu para o seu nome, foi colocando as letras lado a lado à medida que as ia fazendo, formando o meu nome. Seguidamente, sugeri que escrevesse “pai”. Demonstrou desagrado; Sugeri, então, que escrevesse “mãe”. Uma vez mais, demonstrou não querer, acrescentando que queria escrever “Wii”. Dei então permissão para que construísse as letras de “Wii”. Pediu-me, no entanto, ajuda para a letra W, tendo construído os dois I sem qualquer ajuda formando, depois, a palavra desejada. É pertinente referir que nas três situações a criança fez um rolo de plasticina sobre o qual colocava as letras, como uma espécie de elo de ligação entre as mesmas. Terá, certamente, aprendido a fazer esse elo numa outra situação.

Após esta atividade, arrumámos a plasticina na sua caixa, tendo, de seguida apresentado à criança aquela que seria uma das atividades a desenvolver nas sessões seguintes: “O livro do [nome da criança]”. Mostrei o livro à criança, a qual ficou muito desperta para o facto de ter o seu nome na capa do mesmo. Expliquei que o livro tinha uma história sobre o [nome da criança], a qual iria ler de seguida. A criança mostrou-

se muito curiosa e manteve-se muito atenta e concentrada, enquanto lhe lia a história sobre a bola do [nome da criança] que estava desaparecida, e sobre a procura pela mesma, realizada pela criança e pelos seus pais ao longo do livro. A bola não chega a ser encontrada e o livro termina com a pergunta “Onde está a bola?”. A criança imediatamente respondeu que a bola se encontrava “em cima do frigorífico!”. Indiquei que iríamos escrever isso no computador, no programa Escrita com Símbolos. O objetivo era construir e desenvolver um livro com a criança, incluindo como parte integrante do mesmo, a resolução, por parte da criança, do mistério da bola desaparecida. Enquanto liguei o computador, a criança pegou no livro. Observou, tocou e folheou-o, página a página, lendo autonomamente a história completa. No fim do livro encontravam-se umas folhas em branco com breves indicações para ilustrar partes da história. Esta seria a atividade a realizar com a criança após esta escrever a frase no computador. Contudo, esta quis desenhar imediatamente. Expliquei que iria desenhar, sim, mas após a escrita da frase no computador. A criança acedeu, um tanto contrariada. Coloquei o livro de lado e o computador em cima da mesa, à sua frente. A criança pegou novamente no livro, folheou-o e perguntou se deveria copiar a história. Respondi-lhe que não: iríamos escrever o fim da história que ela tinha dito: iríamos escrever onde estava, afinal, a bola. Uma vez que a história terminava com a família a sair de casa para procurar a bola na rua e a criança havia dito que a bola estava em cima do frigorífico, orientei-a para que escrevesse duas frases: uma a dizer que a bola não estava na rua e outra a dizer que afinal estava em casa, em cima do frigorífico. Manifestou, contudo, alguma dificuldade, confusão e pouca motivação. Quando estava a terminar esta atividade, bloqueou na palavra *frigorífico*, manifestando não saber escrever aquela palavra. Pediu-me ajuda para escrever a mesma. Comecei por soletrar as letras da palavra *frigorífico*, com a criança a demonstrar atenção e vontade de concluir esta atividade ainda que não fosse do seu total agrado, digitando as mesmas no computador. Contudo, a certa altura ficou um tanto enervada e começou a chorar, baralhada com tantas letras. Imediatamente abri o mesmo livro na página em que falava no frigorífico e mostrei a palavra à criança. Esta acalmou-se imediatamente, pegou no livro como que a estudar a palavra, olhou para o computador a comparar com o que havia escrito e corrigiu. Quando acabou, pedi que gravasse o trabalho na pasta dos trabalhos que realizava quando estava comigo. Desligámos o computador, o qual foi depois retirado de cima da mesa.

De seguida, retirei as molas que seguram o livro, soltando as folhas, e retirei as folhas que a criança tinha visto, reservadas à ilustração do livro. Cada uma das folhas indicava aquilo que deveria ser ilustrado, tendo em conta a história do livro: a criança, a mãe, o pai, a bola e, por fim, todos juntos. Coloquei em cima da mesa canetas de feltro, lápis de cor e um lápis de carvão, entregando uma das folhas e indicando que poderia começar, finalmente, a ilustração. A criança acalmou, demonstrando grande motivação e animação para esta parte da atividade. À medida que terminava uma ilustração, entregava-lhe nova folha; a criança cumpriu as indicações presentes em cada folha, desenhando apenas o que era pedido em cada

uma. Para se desenhar a si mesma, utilizou uma caneta de feltro cor-de-rosa; para desenhar a mãe, utilizou uma caneta de feltro roxa, não se esquecendo de fazer um pequeno laço na cabeça da mesma; para desenhar o pai, escolheu uma caneta de feltro amarela; para desenhar a bola, a criança utilizou a caneta de feltro preta. Desenhou estas quatro imagens no centro de cada uma das folhas. Por fim, para o desenho de todas as personagens juntas, a criança escolheu a caneta de feltro vermelha para fazer a sua imagem, no lado esquerdo da folha, a caneta de feltro cor-de-rosa para desenhar o pai, no centro da folha - sendo aquele que apresenta maiores dimensões, comparativamente com as restantes imagens - e elegeu a caneta de feltro verde para desenhar a mãe, no lado direito da folha, ao lado do pai e com dimensões um pouco inferiores às das imagens da criança e do pai, não esquecendo o laço na cabeça; finalmente, a bola foi desenhada, novamente, com a caneta de feltro preta, perto dos pés da imagem da criança. Quando terminou as ilustrações, coloquei as folhas novamente no livro, fechando-o com as molas, enquanto a criança observa atentamente este processo. Seguidamente, a criança manifestou querer ver o livro e o resultado final. Esta folheou-o novamente com atenção, do princípio ao fim, bem como as suas ilustrações, que faziam agora parte do livro.

Por fim, e uma vez que faltavam ainda alguns minutos para o intervalo para o almoço, apresentei uma última atividade à criança (este era o último exercício da sessão anterior, mas que já não havia sido feito), que consistia em ligar, numa folha, pontos por ordem numérica - do número um ao número vinte - de forma a obter uma imagem (a imagem de um leão), que a criança nomeou rapidamente. Esta não apresentou qualquer dificuldade na ordem dos números; de seguida, deveria pintar a imagem: para isso, utilizou dois tons de cor de laranja. Uma vez que se tratava de uma imagem de grandes dimensões, a criança manifestou maior preocupação em preencher a cara do leão, pintando o resto do corpo com traços amplos e espaçados, não demonstrando preocupação em preencher espaços em branco, nem tão pouco dedicar muito tempo à pintura. Quando terminou, arrumámos os materiais e preparamo-nos para sair. Fechei a porta à chave, como habitualmente, e regressámos à UEEA, onde arrumei o computador e ajudei a criança a lavar as mãos. De seguida, esta foi almoçar.

31.ª SESSÃO - 28 de maio de 2013

Neste dia, ao contrário do que habitualmente sucedia, desenvolvi esta sessão com a criança na sua sala de aula. Os colegas da criança encontravam-se a ler um texto em voz alta e a responder a questões, em conjunto. Quando um dos alunos lia ou respondia corretamente, os restantes colegas batiam palmas. Após termos escutado o texto e os colegas por breves minutos, indiquei à criança que iríamos começar a

sessão. Assim, sentados na mesa de trabalho da criança na sua sala e virados de frente um para o outro (trabalho 1:1), comecei por mostrar à criança “O livro do [nome da criança]” que tínhamos trabalhado na sessão anterior. Perguntei à criança se se lembrava da história e se ela poderia contar. A criança pegou no livro, observou, tocou, abriu e começou a folhear, lendo a história em voz alta, do princípio ao fim. Quando chegou ao fim da história, a criança deparou-se com o final da mesma, que ela mesma havia dito e escrito no computador na sessão anterior (e que eu havia imprimido e acrescentado ao livro posteriormente), tendo demonstrado alguma admiração. De seguida, observou as ilustrações que tinha realizado também na sessão anterior. A meu pedido, indicou o que estava desenhado em cada uma delas. De seguida, apresentei uma nova folha em branco, solicitando à criança que desenhasse nela o final que havia escolhido para a história: a bola em cima do frigorífico. A criança assim fez, desenhando um frigorífico que pintou com lápis roxo e uma bola por cima do mesmo, que pintou com o lápis vermelho. Posteriormente coloquei esta imagem no livro, imediatamente após o término da história.

Seguidamente apresentei uma nova atividade à criança, a qual iria ser, depois de concluída, acrescentada no interior do livro. Esta atividade consistia em ordenar três frases, através de cartões com palavras, e ilustrar cada uma das frases. Cada frase foi apresentada numa folha de tamanho A4, sendo que a respetiva ilustração seria realizada na mesma folha, por baixo da frase. As folhas A4 estavam divididas ao meio, horizontalmente, por um tracejado, o qual serviria de guia para a criança posteriormente cortar cada uma das três folhas A4, transformando-as em seis folhas A5 – o tamanho do livro – para que estas pudessem caber naquele, e para que a criança participasse o mais possível na construção do seu livro. As três frases a ordenar eram relativas à história e a cada uma das personagens da mesma: a criança, a sua mãe e o seu pai. Apresentei a primeira folha à criança, com a frase relativa a si, e coloquei em cima da mesa os cartões com as palavras, tendo depois indicado àquela que deveria construir uma frase sobre o [nome da criança] com as mesmas. A criança olhou para as mesmas e começou imediatamente a resolver o exercício. Pegou, em primeiro lugar, no cartão com a letra “o” e colocou no início da frase; contudo, este “o” era minúsculo (existindo um “o” maiúsculo no grupo de cartões para aquela frase), pelo que chamei a criança à atenção, lembrando que a frase deveria começar com maiúscula. Mexeu nos restantes cartões para os ver melhor e encontrou o cartão com um “o” maiúsculo, tendo trocado os mesmos. A restante frase foi concluída sem qualquer dificuldade. Quando terminou a frase, dei a folha e os cartões com palavras relativas ao pai e, posteriormente, a folha e os cartões com palavras relativos à mãe. Concluiu as frases sem dificuldades, mas tendo já o cuidado de verificar se os artigos definidos estavam escritos com letra maiúscula ou letra minúscula, iniciando as frases sempre com maiúscula. Para além disso, ao longo desta atividade a criança levou, por algumas vezes, os cartões à boca, lambendo-os, antes de os colocar no devido lugar da frase.

Depois de concluir este exercício, solicitei à criança que ilustrasse cada uma das frases que havia construído. Para ilustrar a frase relativa a si – “O [nome da criança] brinca com a bola.” - a criança utilizou o lápis de carvão para fazer o desenho de si própria, tendo pintado depois a imagem com lápis de cor: usou o rosado na cara e corpo, tendo depois pintado por cima das pernas umas calças com o lápis cinzento; de seguida, desenhou a bola com o lápis preto, ao lado da sua imagem. A professora, que passava, observou a ilustração e chamou a criança à atenção para a falta de pés na personagem; a criança ignorou, mas após alguma insistência da professora para que desenhasse os pés em falta, esta acabou por ceder e desenhar os mesmos, com o lápis azul; para além disso, e também por sugestão/insistência da professora, a criança pintou a bola de vermelho, a qual não havia sido pintada antes por sua opção. Para ilustrar a imagem relativa à frase sobre o pai – “O pai lava o carro.” - a criança desenhou uma figura – o pai - dentro de um espaço – a garagem. Desenhou ainda um carro e um balde. A imagem do pai foi pintada toda com lápis rosado, o carro foi pintado de castanho, não porque fosse essa a cor do carro do pai, mas porque “está sujo” e o balde foi pintado a azul, representando a água dentro do mesmo. Por fim, a criança quis escrever “Garagem” na imagem, para indicar onde o carro se encontrava a ser lavado. Começou por escrever sozinha, mas a partir do segundo G, a criança teve alguma dificuldade, tendo pedido que a ajudasse com as restantes letras. De seguida, a criança ilustrou a frase relativa à frase da mãe – “A mãe faz a sopa.”: tal como tinha feito para a frase do pai, desenhou uma figura – a mãe – não esquecendo o laço na cabeça da mesma, dentro de um espaço - a cozinha. Pintou toda a imagem da mãe com o lápis rosado, tendo depois pintado umas calças com o lápis cinzento e uns pés/sapatos com o lápis amarelo, este último por sugestão da professora. Representou ainda a sopa, dentro daquilo que será um prato, pintando-a de amarelo. E tal como tinha feito com o desenho sobre o pai, quis escrever “Cozinha” na imagem. A criança começou por escrever sozinha a palavra, tendo apresentado algumas dificuldades e tendo pedido ajuda para escrever o Z (confusão entre o S e o Z) e o NH.

Após terminar as ilustrações indiquei à criança que cortasse as folhas pelo tracejado. Este tracejado dividia a folha em dois: o espaço para a frase (metade superior) e o espaço para respetiva ilustração (metade inferior). A criança cortou seguindo o tracejado. De seguida, entreguei três novas folhas (tamanho A5), contendo uma indicação e duas linhas cada uma. Cada folha indicava que fosse copiada, à mão, cada uma das três frases anteriormente ordenadas. A criança assim fez, após ler cada uma das indicações e observado as frases ordenadas. Começou por copiar a frase referente a si, depois a frase referente ao pai e por fim, a frase referente à mãe. Não foram aqui colocadas as guias paralelas habituais para limitar a altura das letras. Este facto aliado ao cansaço/saturação que vai surgindo à medida que vai escrevendo, podem explicar o gradual aumentar do tamanho das letras verificado ao longo das três frases, sendo este bastante maior na terceira frase, comparativamente com a primeira frase. Quando a criança terminou este exercício, abri as molas que seguravam o livro e coloquei as páginas construídas e cortadas por aquela dentro do

mesmo, no final da história, como se fossem uma continuação da mesma. Expliquei que estávamos a construir o seu livro, “O Livro do [nome da criança]”, enquanto a criança observava, sempre muito concentrada, mostrando bastante motivação e querendo tocar e ver o livro. Após colocar as folhas nos respetivos lugares e segurar o livro com as molas, entreguei o mesmo à criança, que tocou e folheou, tendo lido o livro novamente, incluindo as novas frases, e observado as suas ilustrações. Enquanto a criança explorava o seu livro, liguei o seu computador e o programa Escrita com Símbolos. Coloquei o livro em cima da mesa e indiquei à criança que iríamos fazer um novo exercício sobre o livro, o que prendeu a sua atenção, deixando-a motivada e colaborativa. Assim, ditei três frases relacionadas com a sua família e com a história do livro, as quais a criança escreveu no computador: “O [nome da criança] brinca com o pai.”, “A mãe faz cócegas ao [nome da criança].” e “O [nome da criança] gosta muito do pai e da mãe.”. A criança não demonstrou dificuldades em escrever as três frases. Apenas escreveu “cócegas” sem acento e lamentou o facto de não aparecer símbolo para esta palavra. Chamei-a, então, à atenção para a falta do acento na letra “o”. A criança acrescentou o acento e imediatamente surgiu o símbolo, o que a deixou bastante agradada. Informei a criança que aquelas frases iriam ser colocadas no seu livro, depois de as imprimir. Solicitei que guardasse as mesmas na pasta específica para os trabalhos realizados nas nossas sessões, pediu a que acedeu, tendo desligado o computador de seguida.

Como ainda faltava algum tempo para o intervalo para o almoço, indiquei à criança que iríamos um pouco à UEEA. Lá, guardei o computador no seu devido lugar e fui buscar o tabuleiro para sequências de picos coloridos e de tamanhos diversos. Contudo, a criança manifestou desagrado e não querer realizar as sequências, pelo que sugeri que escrevesse o seu nome com os picos, no tabuleiro, ao que esta acedeu, estando já mais agradada. Escreveu o seu nome, demonstrando alguma dificuldade numa letra específica, pelo que a auxiliei com a mesma. Seguidamente escreveu “pai” e “mãe”, também com os picos, após a minha sugestão. Teve alguma dificuldade em escrever “mãe”, principalmente na letra M. Durante esta atividade a criança esteve um tanto irrequieta, mexendo-se muito e desequilibrando a cadeira e levando os picos ao corpo e à boca, lambendo-os. Entretanto chegou a hora do intervalo para ao almoço, e após arrumarmos o tabuleiro e os picos, a criança foi almoçar.

32.ª SESSÃO - 31 de maio de 2013

Neste dia a sessão decorreu, novamente, na sala da turma da criança. Sentámo-nos na sua mesa, frente a frente, para um trabalho 1:1. Aí, apresentei uma das atividades que iríamos realizar nessa sessão: uma ficha com quatro exercícios. O seu livro seria trabalhado após estes exercícios. O primeiro exercício consistia em traçar linhas em

cinco diferentes tracejados. Coloquei alguns lápis de cor em cima da mesa e fui solicitando à criança que realizasse os tracejados com determinada cor. Apesar de, e como habitualmente, não demonstrar qualquer dificuldade no reconhecimento das cores, a criança demonstrou alguma dificuldade no primeiro tracejado, no qual fez linhas retas em vez de linhas curvas, devido, em parte, à sua pressa em concluir o mesmo. Quando chegou ao fim do tracejado e reparou que as suas linhas não correspondiam ao tracejado, iniciou novamente, tentando fazer com mais calma e seguindo o tracejado e as linhas curvas. Demonstrou ainda alguma dificuldade no terceiro tracejado, que se assemelhava a vários “e” seguidos; neste, a criança não concretizou a volta do “e”, fazendo antes uma espécie de balão/uma linha curva que se tocava na base.

No segundo e terceiro exercícios, a criança deveria procurar as sílabas iguais numa mesma linha. No segundo exercício as sílabas eram constituídas por duas letras, enquanto no terceiro exercício as sílabas eram constituídas por três letras. A criança não demonstrou qualquer dificuldade, tendo encontrado as sílabas com bastante rapidez. À medida que procurava as sílabas, ia lendo as mesmas. No segundo exercício eram dadas palavras de duas sílabas, sendo uma delas destacadas: aquela que a criança deveria sinalizar nas outras palavras; por lapso havia destacado a sílaba errada numa das palavras, mas após explicar à criança que deveria procurar a outra sílaba, esta sinalizou aquela que indiquei e ignorou a sílaba que estava incorretamente destacada, demonstrando ter compreendido o que lhe tinha dito.

No quarto exercício a criança deveria ler um pequeno texto e responder a sete questões, oralmente e por escrito. Respondeu a todas as questões sem demonstrar grandes dificuldades, lendo as mesmas e respondendo oralmente. A criança foi escrevendo as respostas após a minha aprovação a cada resposta oral. Demonstrou, contudo, dificuldade na sexta questão: “Dás um beijinho à tua mãe quando ela te vai buscar à escola?”. Após perceber alguma confusão, pela falta de resposta, coloquei a mesma questão à criança, ao que ela me respondeu “Dou as coisas...dou a mochila”. Dialoguei um pouco com a criança sobre o momento em que a mãe a vinha buscar à escola, sobre o que faziam nesse momento. Esta acabou por dizer que dá um beijinho à mãe quando a vem buscar. Indiquei que deveria responder “sim” à questão. No entanto, ficou parada, por breves instantes, a olhar para a folha, tendo acabado por escrever “sim” como resposta à questão. Neste exercício a criança escreveu os “E” aos ziguezagues.

Quando terminou os vários exercícios da ficha, iniciámos uma atividade relacionada com o seu livro, trabalhando e construindo um pouco mais do mesmo. Como já tinha sucedido anteriormente, a criança pegou no seu livro e folheou-o. Apresentei as três frases que a criança tinha escrito na sessão anterior no computador, no programa Escrita com Símbolos. Cada uma das frases encontrava-se no cimo de uma folha A5. Pedi à criança que lesse as frases e as ilustrasse, uma de cada vez. Coloquei o lápis de carvão e a caixa de lápis de cor em cima da mesa e indiquei à criança que poderia começar a atividade. Para a frase “O [nome da criança]

brinca com o pai”, a criança desenhou duas figuras de tamanhos semelhantes, que representavam ela mesma e o seu pai; junto da figura que representava a criança, esta desenhou ainda uma bola. Depois, a criança pintou ambas as figuras com lápis rosado, ao longo de todo o corpo e cabeça, não tendo pintado roupas de outras cores; a bola foi pintada de vermelho. Para a frase “A mãe faz cócegas ao [nome da criança]”, esta desenhou também duas figuras, que representavam a criança e a sua mãe. Para desenhar a figura da mãe, usou um lápis de cor rosa escuro, não tendo recorrido ao lápis de carvão. Desenhou também o laço na cabeça, da mesma cor – aliás, foi a única cor utilizada para a mãe, não tendo pintado com outra cor adicional. Para desenhar a imagem de si própria, a criança usou o lápis de carvão, não tendo usado qualquer lápis de cor para colorir a mesma. É pertinente referir que a criança desenhou a sua imagem com os olhos fechados e com a mão por cima da boca, como se estivesse a reagir, de facto, a cócegas. Com o recurso ao lápis de cor rosa que utilizou para desenhar a mãe, a criança fez uma espécie de ligação em ziguezague entre as duas figuras, como que a representar o contacto físico – neste caso, as cócegas. Para a frase “O [nome da criança] gosta muito do pai e da mãe.”, a criança desenhou a sua figura no centro da folha e a figura do pai no lado direito, ambas com o lápis de carvão, tendo depois colorido as mesmas com lápis de cor rosada; no lado esquerdo da folha, a criança desenhou a imagem da mãe, com lápis cor-de-rosa; o pai é quem apresenta um tamanho maior, quando comparado com a imagem da criança e a imagem da mãe, as quais apresentam tamanhos semelhantes. De seguida, abri o livro, retirando as molas que o prendem, e coloquei as novas páginas ilustradas pela criança, enquanto esta observava, concentrada. Depois, voltei a colocar as molas no seu lugar. Entreguei o livro à criança, que folheou o mesmo, prestando maior atenção às novas páginas, observando-as, agora, dentro do livro.

Seguidamente, ligámos o computador Magalhães e o programa Escrita com Símbolos. Queria, neste exercício, levar a criança a acrescentar dados novos a frases já trabalhadas anteriormente, de forma a aumentar o tamanho e a informação das frases. Para isso, utilizei as frases que a criança tinha ordenado e copiado à mão numa sessão anterior: “O [nome da criança] brinca com a bola.”, “O pai lava o carro.” e “A mãe faz a sopa.”. Para levar a criança a acrescentar dados novos na frase, apresentei a página onde se encontrava a frase “O [nome da criança] brinca com a bola” e perguntei à criança onde é que esta brincava com a bola, ao que me respondeu “rua”. Orientei-a, então, para que escrevesse no computador a frase “O [nome da criança] brinca com a bola na rua”; à medida que foi escrevendo, a criança ia ouvindo a voz no computador a ler as palavras e procurava os símbolos correspondentes. De seguida, comparou a frase que estava no seu livro e aquela que estava no computador. Para a segunda frase, li a mesma “O pai lava o carro...” e esperei para verificar se a criança acrescentava algo, ao que a mesma disse, espontaneamente, “sujo!”. Indiquei que escrevesse a mesma no computador e a criança assim fez. Para a terceira frase, li a mesma, tal como tinha feito com as outras frases “A mãe faz a sopa...” e perguntei à criança qual era a sua sopa preferida, o que a mãe colocava na sopa, ao que me

respondeu “espinafres”. Indiquei então, que escrevesse a mesma frase no computador, tendo ajudado a criança a escrever a palavra espinafres, com maior atenção para a última sílaba. A criança comparou as frases escritas anteriormente e as novas frases escritas no computador. Guardou as mesmas na pasta de trabalhos das nossas sessões no computador e desligámos o mesmo. Expliquei à criança que iria imprimir as frases e colocá-las também no seu livro.

Como ainda faltavam algum tempo para o fim da sessão, realizei uma breve atividade com plasticina, construindo letras com a mesma após alguma manipulação livre. Quando chegou o intervalo para o almoço fomos lavar as mãos no lavatório da sala, tendo ajudado e incentivado a criança a esfregar as suas mãos. Seguidamente, e após autorização, a criança foi para o refeitório.

33.ª SESSÃO - 4 de junho de 2013

Neste dia fiquei a trabalhar com a criança novamente na sua sala. A atividade deste dia foi iniciada com uma ficha com cinco exercícios. No primeiro exercício a criança deveria contornar os nomes de peças de roupa, num conjunto de várias palavras. Não demonstrou dificuldades neste exercício: contornou as peças de roupa e fez uma cruz por cima das palavras que não correspondiam ao pedido; contudo, contornou duas palavras que não são peças de roupa – bolo e gato. Quando questionada sobre se os mesmos se referiam a peças de roupa, a criança olhou com atenção para as mesmas palavras e fez uma cruz em cima de cada uma delas. Para além disso, à medida que ia fazendo o exercício, a criança lia, gritando, cada uma das palavras, antes de contornar ou riscar com uma cruz.

O segundo exercício era semelhante ao primeiro: a criança deveria contornar aqui os nomes das cores, num conjunto de várias palavras. Neste, rodeou todas as cores e riscou com uma cruz as restantes palavras, sem qualquer dúvida. À semelhança do exercício anterior, também neste a criança leu, gritando, cada uma das palavras à medida que ia contornando ou riscando. Chamei a criança à atenção para o tom de voz que apresentava nesse dia, indicando que deveria ler as palavras num tom mais baixo, não sendo necessário gritar. A criança ignorou os vários pedidos, continuando a ler aos gritos, pelo que a professora titular acabou por intervir, indicando que deveria falar mais baixo, pois estava a importunar a sua aula e a distrair os colegas. Entretanto, a criança reparou que a porta da sala se encontrava aberta - a professora tinha aberto a porta por causa do calor que se fazia sentir nesse dia – pelo que se levantou e foi fechar a porta, voltando para o seu lugar. A professora foi abrir a porta novamente, explicando à criança que queria a porta aberta por causa do calor mas a criança levantou-se novamente para a ir fechar. A professora queria a porta aberta e a criança não trabalhava descansada com a porta aberta, pelo que houve um breve

desafio mútuo sobre como se iria manter a porta. Por este motivo e uma vez que a criança se mostrava um tanto agitada neste dia, resolvi mudar de local de trabalho e levar a criança para a UEEA, informando-a do mesmo. A criança levantou-se e saiu da sala, tendo ido para o pátio interior da escola a correr, a gritar e a bater com as portas que encontravam no caminho - a da sua sala e a da UEEA. Por este facto e por me ter dado um empurrão enquanto eu retirava alguns objetos de cima da mesa de trabalho 1:1 para trabalharmos na mesma, a criança foi repreendida pela professora que se encontrava na UEEA.

Seguidamente, sentámo-nos na mesa 1:1. A criança observou-se durante alguns momentos ao espelho que se encontra ao pé desta mesa. Neste dia havia alguma confusão na UEEA: encontrava-se o rádio da sala ligado com um CD de música popular portuguesa e ainda estavam a ser passados vídeos de músicas infantis no computador para uma das crianças da sala, o que distraiu a criança ao longo da sessão, num dia em que se encontrava já bastante agitada. Dei, contudo, continuidade ao trabalho. No terceiro exercício a criança deveria riscar a palavra-intrusa em quatro conjuntos e ligar cada um dos conjuntos ao nome do mesmo. Este exercício não tinha nenhum exemplo previamente realizado mas a criança rapidamente percebeu que existia uma palavra estranha em cada conjunto, tendo riscado a mesma com uma cruz. No conjunto das frutas encontrava-se a palavra “caneta”, no conjunto das bebidas encontrava-se a palavra “caracol”, no conjunto dos meios de transporte encontrava-se a palavra “bolacha” e no conjunto dos animais encontrava-se a palavra “livro”. A criança ligou os conjuntos aos respetivos nomes e contornou cada uma das palavras do conjunto que correspondia ao mesmo.

Durante esta sessão a criança ainda ficou um tanto fixada na borracha que utilizei para apagar um ou outro exercício no qual se tinha enganado. A borracha tinha uma fissura e por várias vezes a criança tentou pegar na borracha para a partir através daquela fissura, fazendo pequenas birras quando lhe retirava a borracha das mãos. Fui mantendo a mesma fora da mesa e colocando-a num lugar fora do alcance da sua vista; no entanto, a criança acabou por conseguir levar a sua avante, num breve momento de distração da minha parte, no qual me encontrava a trocar impressões com uma das professoras. Retirei a borracha das suas mãos e guardei-a, tendo a criança reagido bastante mal e tentado tirar-ma, pelo que a professora que ali se encontrava a trocar impressões acabou por intervir. Aguardei um pouco antes de dar continuidade à sessão, para que a criança pudesse acamar um pouco.

No quarto exercício a criança deveria ligar nomes de cores a imagens que estivessem associadas a cada uma dessas cores. A criança não mostrou qualquer dificuldade, tendo ligado os nomes às imagens rapidamente e corretamente: vermelho – morango, amarelo – sol, verde – árvore e rosa – laço. De seguida, retirei os lápis referentes a estas quatro cores da caixa de lápis e coloquei-os em cima da mesa, dando indicações à criança para pintar as imagens. A criança pintou cada imagem

com a respetiva cor, embora demonstrando pouco agrado na realização desta atividade.

O quinto exercício era relativo ao livro da criança, no qual esta deveria construir uma parte nova para acrescentar ao mesmo. Neste, a criança deveria escrever quatro frases no computador, no programa Escrita com Símbolos, partindo de quatro palavras dadas: bola, carro, sopa e frigorífico. Ligámos o computador e o mesmo programa. Expliquei à criança que iríamos escrever algumas frase no computador para depois imprimir e colocar no seu livro. Assim, solicitei à criança que indicasse uma frase com a palavra “bola”, tendo esta respondido, após alguma orientação e de lhe ter perguntado quem brincava com a bola, “O [nome da criança] brinca com a bola”, pelo que indiquei que escrevesse a mesma no computador; de seguida, solicitei que escrevesse uma frase com a palavra “carro”. Após alguma orientação e de lhe perguntar quem andava no carro, a criança respondeu “O [nome da criança] anda no carro com o pai.”, tendo escrito a mesma no computador. Para a terceira frase, solicitei uma frase com a palavra “sopa” e, após alguma orientação e de ter perguntado à criança quem comia a sopa, esta respondeu “A mãe come a sopa”, resposta esta que escreveu de seguida no computador. Para a quarta e última frase, e a qual deveria conter a palavra “frigorífico”, a criança disse, e sem orientação ou perguntas, “A bola está em cima do frigorífico” baseada, talvez, na mesma frase já lida inúmeras vezes no seu livro. Contudo, a criança não chegou a escrever esta frase porque tocou a campainha para o intervalo do almoço, pelo que foi almoçar.

Neste último exercício a criança demonstrou estar bastante mais calma, comparativamente com o início um tanto atribulado da sessão. Para além disso, a UEEA encontrava-se agora também mais calma, com todos os produtores de som desligados. Enquanto escrevia as frases no computador, a criança ia ouvindo a leitura feita pela voz do programa e escolhia os símbolos para cada palavra.

34.ª SESSÃO - 7 de junho de 2013

Uma vez que neste dia a turma da criança se encontrava a fazer uma ficha de avaliação, exceto a criança, que se encontrava a vaguear pela sala, sem qualquer trabalho atribuído, indiquei-lhe que não iríamos ficar aí nesse dia, indo antes para a sala da Terapia da Fala, pois desta forma os seus colegas não se distraíam com as atividades. Já na sala da Terapia da Fala, a criança sentou-se numa cadeira de frente para o espelho e observou-se. Abriu a boca e cerrou os dentes. Continuou a observar-se. Virou a cabeça para os lados, observando-se de diferentes perspetivas. Interagi um pouco com a criança através do espelho, fazendo diferentes expressões faciais que a criança imitou, ou tocando em partes da minha cara, que a criança repetiu, tocando na sua própria cara, olhando sempre pelo espelho. Após uma breve interação, perguntei

à criança se estava pronta para começar a trabalhar, ao que esta respondeu que sim. A meu pedido, sentou-se na mesa de trabalho 1:1. Liguei o seu computador Magalhães.

Já na mesa e ambos sentados, perguntei à criança se se recordava das frases que tinha escrito no computador na sessão anterior. Abri o documento no computador e mostrei-lhe as mesmas frases. Abri “O livro do [nome da criança]” na página onde se encontravam as mesmas frases escritas. A criança pegou no livro e observou as frases no mesmo e as frases no computador comparando, concentrada e com admiração. Após verificar que as frases eram iguais, começou a folhear o livro desde o início, lendo toda a história e frases em voz alta. Observou as ilustrações feitas por si e, por vezes, riu-se de passagens no livro. Quando concluiu a exploração do seu livro, indiquei que iríamos acrescentar novas páginas ao mesmo. A criança ficou muito motivada, esperando indicações sobre o que deveria fazer. Mostrei, então, três folhas de tamanho A5, cada uma contendo uma frase desordenada e duas linhas para a ordenação da mesma, escrita à mão. Entreguei a primeira folha para ordenar a frase “O [nome da criança] come a sopa de espinafres”. A criança observou a frase desordenada e rapidamente a leu na sua ordem correta. Solicitei que escrevesse a mesma frase por baixo, nas linhas, pela ordem pela qual a tinha lido. A criança assim fez, sem demonstrar qualquer manifestação de contrariedade. Esta primeira frase desordenada tinha duas palavras repetidas, que a criança depressa verificou, tendo feito uma cruz sobre uma delas e escrito apenas uma na frase corretamente ordenada. A criança procedeu do mesmo modo para a segunda frase “A mãe põe o leite no frigorífico”, tendo colocado a frase de imediato na sua correta ordem. Já na terceira frase a criança ordenou a frase oralmente deixando de fora uma das palavras “O pai compra a vermelha”, repetia, quando deveria ser “O pai compra a bola vermelha”. Chamei a atenção da criança para a palavra “bola” na frase desordenada, apontando para a mesma. Apesar de ter continuado a repetir a frase sem incluir a palavra “bola”, a criança escreveu a frase corretamente, incluindo aquela palavra e no lugar correto. Nesta atividade não foram colocadas as guias paralelas horizontais para limitar a altura das letras. Na segunda frase é possível verificar um tamanho maior das letras, em comparação com as letras da primeira e da terceira frases.

Após ordenar e escrever as três frases, solicitei que ilustrasse cada uma. Para isso, entreguei três folhas A5 lisas, uma de cada vez e coloquei a caixa de lápis de cor em cima da mesa, bem como o lápis de carvão. A criança ilustrou a frase “O [nome da criança] come a sopa de espinafres” desenhando a sua figura com o lápis de cor preto; desenhou ainda uma colher na mão na figura, também com o lápis de cor preto, e um prato que preencheu com o lápis de cor amarelo, a representar a sopa. Com o lápis de carvão desenhou uma linha à volta do desenho, como que a representar um espaço. Quis escrever a palavra “cozinha” por cima do desenho, realçando o lugar que tinha representado. A criança pegou no livro, que se encontrava em cima da mesa, e folheou-o até encontrar o desenho que havia feito numa sessão anterior, no qual tinha escrito “cozinha”, tendo copiado a palavra para o novo desenho.

Para a segunda ilustração, relativa à frase “A mãe põe o leite no frigorífico”, a criança representou novamente uma cozinha através das linhas de limitação de espaço e através da palavra “cozinha”, que escreveu copiando, agora, da primeira ilustração. Para além disso, desenhou uma figura, representando a sua mãe – embora sem laço na cabeça, desta vez – um frigorífico e aquilo que representaria um pacote de leite, na mão da figura da mãe. O único elemento pintado nesta ilustração foi o pacote de leite, pintado com o lápis de cor branco. A criança não considerou necessário pintar os restantes elementos da ilustração, tendo respondido “não” quando lhe perguntei se gostaria/queria pintar algo mais no desenho. A criança escreveu ainda a palavra “leite” por cima do pacote de leite, tendo algumas das letras ficado fora dos limites do mesmo.

Para a terceira ilustração, relativa à frase “O pai compra a bola vermelha”, a criança desenhou um espaço que representava uma loja de brinquedos. Desenhou, de seguida, aquelas que seriam três seções na loja, tendo escrito “bola” numa delas, “carros” noutra e “livros” na última. Desenhou ainda uma figura – o pai – e uma bola, na seção da “bola”, que pintou depois com o lápis de cor vermelha, tendo sido este o único elemento pintado no desenho. É pertinente referir que existe um dado curioso em comum as estas três ilustrações: a criança pintou um único elemento em cada uma das três frases – o elemento que se destacava em cada uma das frases: a sopa de espinafres, pintada a amarelo, o pacote de leite, pintado a branco e a bola vermelha, pintada a vermelho, tendo a criança escolhido não pintar qualquer uma das figuras que representavam a si próprio, a sua mãe e o seu pai, ou qualquer outro elemento adicional.

Quando terminou o desenho, a criança quis identificar o espaço, escrevendo o nome: Loja dos Brinquedos. Contudo, a criança ficou um tanto desorientada, ficando a olhar para o desenho, sem saber como escrever, pelo que me pediu ajuda “Joana ajuda?!” – como costumava dizer. Uma vez que o seu computador se encontrava ligado, escrevi “Loja dos Brinquedos” no programa Escrita com Símbolos, tendo depois virado o ecrã para a criança, que imediatamente copiou, corretamente, tendo o cuidado de ir comparando o que estava escrito no computador e aquilo que estava a escrever. Quando terminou de copiar, coloquei todas as páginas novas e trabalhadas pela criança dentro do livro, no devido lugar. Fechei o livro com as molas que seguravam as páginas e mostrei o mesmo à criança. Esta pegou no livro com as suas mãos e, uma vez mais, observou-o, tocou e folheou-o, tendo lido a história bem como as frases trabalhadas, em voz alta, e tendo observado com atenção cada uma das suas ilustrações.

Após ter folheado o livro, indiquei à criança que copiasse no programa Escrita com Símbolos as três frases que tínhamos trabalhado durante essa sessão, e as quais iria posteriormente imprimir para adicionar ao livro. A criança acedeu de imediato, tendo copiado as mesmas com relativa rapidez, à medida que ia escutando a voz do programa a ler as palavras e observando os símbolos correspondentes. Quando terminou, solicitei que guardasse o trabalho na pasta específica para as nossas

sessões. Assim que acabou de guardar, tocou a campainha para o intervalo do almoço, tendo a criança reagido impulsivamente, levantando-se imediatamente e saído da sala para ir almoçar. Levantei-me e fui atrás dela. Quando saí da sala, a criança encontrava-se do lado de fora parada e virada para mim, como se se tivesse apercebido que tinha saído sem autorização. A criança pediu, então, que a acompanhasse até ao refeitório. Acompanhei-a até lá e voltei à sala da Terapia da Fala para ir buscar o material, tendo posteriormente ido guardar o computador na UEEA.

35.ª SESSÃO - 11 de junho de 2013

Este foi o dia da última sessão de trabalho com a criança. E uma vez que se tratava tanto da última sessão como da última semana de aulas da criança, antes do término do ano letivo e começo das férias, optei por realizar uma sessão baseada em atividades com uma componente mais lúdica, nas quais fosse trabalhada também a motricidade fina da criança. Contudo, o último dia de trabalho com a criança ficou marcado pelo insucesso nas várias tentativas de trabalho com a mesma.

Optei por ficar a trabalhar na sala de aula da criança, onde esta já se encontrava. A sua turma encontrava-se a iniciar trabalho com a professora. Sentámo-nos na sua mesa de trabalho, frente a frente, para trabalho 1:1. Comecei por mostrar o livro da criança à mesma, para que pudesse ver as frases que tinha escrito no computador na sessão anterior, agora imprimidas e incluídas no livro. Como habitualmente, a criança explorou o livro, lendo-o do início ao fim, observando as ilustrações. Após a criança ter observado o seu livro, guardei-o e coloquei em cima da mesa as plasticinas para a criança manipular. Fui incentivando a criança a criar formas variadas. Contudo, no decorrer desta atividade, a professora titular interveio sistematicamente, solicitando a minha atenção, mesmo após a minha indicação, repetida, para que tratássemos de assuntos alheios à sessão num outro momento, o que comprometeu a minha atenção e trabalho com a criança.

Neste seguimento, optei por levar a criança para a UEEA, para que pudéssemos trabalhar com mais calma e concentração, tendo avisado a criança sobre a alteração de local de trabalho. A criança acompanhou-me, calmamente, até à mesma sentando-se na sua mesa de trabalho. Porém, enquanto retirava de um dos armário da sala material para trabalhar com a criança (o tabuleiro para desenvolver atividades com picos coloridos), uma das professoras da UEEA informou que não poderíamos ficar ali a trabalhar, pois iria receber a mãe de uma das crianças da mesma sala. Expliquei, então, à criança que afinal não iríamos ficar na sala, tendo acedido a acompanhar-me.

A sala da Terapia da Fala encontrava-se ocupada neste horário, com sessões de Terapia da Fala, pelo que esta sala não foi opção. Restava ainda o bar e uma pequena

sala que fica no espaço do bar, estando dividida por um biombo, e onde é realizado, por vezes, o apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem. Contudo, quando chegámos ao bar, as mesas encontravam-se já postas para o almoço, apesar de faltar algum tempo para o intervalo de almoço, e a sala para o apoio encontrava-se também ocupada, com a professora de apoio e quatro ou cinco crianças a realizar trabalho. Porém, uma das mesas do fundo da sala encontrava-se livre, pelo que a professora sugeriu que me sentasse na mesma com a criança. Indiquei à criança que se sentasse na mesa indicada pela professora. Retirei o tabuleiro da sua caixa e comecei algumas sequências no mesmo, com o recurso aos picos coloridos e de tamanhos diversos. Mostrei o tabuleiro à criança e pedi que concluísse as sequências. A criança começou a trabalhar calmamente e concentrada na atividade. Porém, pouco depois, começou a pedir que lhe fizesse cócegas e a rir-se, sem que lhe tocasse. Expliquei que não era momento para cócegas, pois aquele era o momento de trabalho. A criança continuou a pedir que lhe fizesse cócegas, continuando, ao mesmo tempo a rir, cada vez mais e mais alto, como se alguém lhe estivesse, de facto, a fazer cócegas. A criança pegou na minha mão e levou-a à sua barriga, com a intenção de me levar a fazer-lhe cócegas, ao mesmo tempo que deslizava da cadeira para o chão - tendo ficado deitada no chão - e o seu riso se intensificava. Uma vez que as suas gargalhadas estavam a perturbar a aula de apoio, arrumei novamente o material, levantei a criança do chão (pois não se levantou após as várias solicitações nesse sentido) e saí com ela. Já fora da sala, apercebi-me que a sala dos professores se encontrava vazia e, uma vez que o apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem é, por vezes, também dado nesta sala, dirigi-me para a mesma e indiquei à criança que se sentasse numa cadeira da mesa da sala. Aí, deixei que a criança se acalmasse e parasse de rir. Após acalmar um pouco, o humor da criança alterou-se. Encontravam-se alguns jornais em cima da mesa, que a criança começou a rasgar. Retirei os jornais, colocando-os num outro local, tendo a criança reagido mal e começado a chorar, levantando-se para ir buscar os mesmos ao novo local. Expliquei à criança que não só não podia rasgar os jornais como não era o momento para mexer nos mesmos, pois havia uma atividade para terminar, e a qual se encontrava em cima da mesa. A criança manifestou não querer terminar as sequências, querendo antes os jornais. Após ter chorado um pouco, continuando a manifestar não querer concluir a atividade, dei a sessão por terminada, uma vez que o intervalo para o almoço estava a aproximar-se. Comecei, então a arrumar o material, retirando os picos que já estavam no tabuleiro e colocando-os na caixa, o que levou a criança a manifestar-se contra, querendo agora terminar as sequências e chorando ao mesmo tempo que tentava evitar que arrumasse o material. Entretanto, tocou a campainha para o intervalo de almoço, pelo que a criança acalmou. Após autorizada, esta saiu, indo para o refeitório.

Compreendo que as várias mudanças de local de trabalho ocorridas neste dia tenham contribuído, em grande parte, para que a criança acabasse a sessão a manifestar o seu descontentamento, pelo grande impacto na mudança da sua rotina. Apesar de a criança ter realizado as várias sessões de trabalho comigo tanto na UEEA,

como na sua sala e na sala da Terapia da Fala, sendo apenas o horário das sessões o elemento comum e inalterável, era habitual permanecermos no mesmo local ao longo de toda a sessão, à exceção de um ou outro dia, em que nos deslocámos à UEEA no final da sessão, para realizar alguma atividade daquela sala, ao contrário do que sucedeu neste dia, em que nos deslocámos a quase todos os locais possíveis da escola ao longo de uma única sessão.

1.ª OBSERVAÇÃO PÓS- INTERVENÇÃO - 6 de junho de 2013

Este foi o dia em que foi realizada a primeira de duas observações à criança em estudo, para uma avaliação posterior à aplicação da intervenção. A observação, que foi registada em grelhas de observação construídas para o efeito e na Escala de Envolvimento da Criança, foi realizada ao longo de todo o dia, abrangendo momentos da parte da manhã e da parte da tarde.

10.30h – 11h: Pátio exterior. A criança encontrava-se sozinha no pátio, a vaguear, ignorando as outras crianças. Por vezes, segurou-se a um candeeiro com uma mão, girando á volta do mesmo. Quando não se encontrava a dar voltas ao candeeiro, voltava a vaguear pelo espaço, com o olhar vago. A determinado momento, subiu para cima de um banco e andou por cima do mesmo. Quando tocou a campainha a indicar o fim do intervalo, a criança dirigiu-se para a sua sala.

11h – 12.30h: Sala de aula. Neste dia a professora encontrava-se a realizar uma atividade prática relativa à área da Matemática, para as crianças perceberem melhor a temática do dinheiro e a contagem do mesmo. A professora havia construído uma montra na sala, com vários materiais expostos e cada um com uma etiqueta com o respetivo preço: um telemóvel a 51 euros, um livro a 7 euros, um lápis a 2 euros, outro lápis a 1 euro, entre outros objetos. Os colegas foram, um a um, até à montra, comprando aquilo que a professora pedia usando, para isso, várias moedas e notas falsas. A criança encontrava-se a vaguear pela sala, por entre as mesas, sem qualquer atividade atribuída. A dado momento, a criança aproximou-se da montra, observando-a bem como os colegas a contar o dinheiro para comprarem os materiais. A criança demonstrou interesse e pediu à professora para comprar também, a qual lhe indicou que teria de esperar um pouco pela sua vez. Quando chegou a sua vez de comprar, a professora colocou o dinheiro à disposição da criança, pedindo-lhe que comprasse determinados materiais ou conjuntos de materiais; a criança foi bastante rápida a contar, corretamente, o dinheiro necessário para cada pedido feito pela professora. Depois de comprar alguns materiais, a professora deu a vez a outra criança. Após esta atividade, a professora distribuiu uma ficha sobre a mesma matéria para os alunos resolverem. Contudo, esta ficha não foi entregue à criança, que ficou sem qualquer atividade atribuída. A criança vagueou pela sala, sozinha. Por vezes

saltou, correu, riu-se sozinha. Noutros momentos, sentou-se em cima da sua mesa de trabalho e aí ficou, a baloiçar as pernas e a falar sozinha, com o olhar vago. A professora chamou à atenção da criança, para que se sentasse na sua cadeira, embora se tivesse mantido no mesmo lugar. Por vezes a criança levantou-se do seu lugar, tendo vindo ter comigo (encontrava-me do outro lado da sala) para me abraçar; foi também ao encontro da professora, abraçando-a igualmente e sentando-se no colo desta; vagueou repetidamente pela sala, por entre as mesas, olhando para os trabalhos que os colegas se encontravam a realizar. Num momento de maior agitação da turma, a professora indicou que todos baixassem a sua cabeça por cima da mesa, ao mesmo tempo que colocou música relaxante na aparelhagem e apagou a luz; a criança obedeceu, fazendo da mesma forma que os seus colegas, tendo baixado a cabeça sobre a mesa e permanecido quieta e em silêncio.

13.30h – 14h: Pátio Exterior. Como habitualmente, a criança encontrava-se a vaguear sozinha pelo pátio exterior, ignorando os colegas. A determinado momento, foi ao pátio interior, no qual vagueou. Dirigiu-se à sua sala de aula, mas a porta encontrava-se fechada à chave. Regressou ao pátio exterior, onde vagueou. A criança viu a professora a chegar à escola e dirigiu-se para o portão, onde a esperou. De seguida, entrou com aquela para o pátio interior, dirigindo-se os dois para a sala de aula.

14h – 15.30h: Sala UEEA. Nesta tarde a criança foi para a UEEA. Lá, encontravam-se as professoras da mesma sala e duas outras crianças que frequentam a sala. As professoras pediram às crianças que se sentassem na mesa de trabalho em grupo e deram um chupa-chupa a cada uma delas – prémio por um quadro realizado por estas com produtos reciclados e que ganhou um prémio num concurso realizado pelo Agrupamento de Escolas. As crianças mantiveram-se sentadas à mesa a apreciar o seu prémio. A criança manifestou a sua já conhecida dificuldade em se manter sentada, experimentando variadas posições em cima da cadeira, enquanto se mostrava concentrada no seu chupa-chupa. Por vezes riu-se sozinha, como que a pensar em algo engraçado. Quando acabou o seu chupa-chupa, a professora indicou que fosse lavar as mãos no lavatório da sala, tendo pedido ajuda, pouco depois. Após ajudar a criança a lavar as mãos, a professora ligou a aparelhagem, que se encontra na bancada do lavatório. A criança foi ao espaço de brincar e agarrou nos peluches, levando-os para a mesma bancada, junto da aparelhagem. Depois de os levar todos – levava todos os que podia de uma só vez – brincou um pouco com estes. Passado algum tempo, já sem vontade de continuar a brincar com os peluches, a criança levou-os de volta para a caixa destes no espaço de brincar. Contudo, ao contrário do que havia feito quando os foi buscar, agora levou-os de volta um a um: levava um peluche para a zona de brincar e regressava para junto da aparelhagem para pegar num novo peluche. Quando finalmente arrumou o último peluche na respetiva caixa, a criança sentou-se na mesa de trabalho a realizar umas construções em pirâmide, a pedido de uma das professoras. A criança pediu-me que a ajudasse com algumas construções. Nesta altura, encontravam-se na sala as duas professoras da UEEA, a terapeuta da fala

e outras duas crianças, que estavam sentadas nas respetivas mesas de trabalho individual. A dado momento, a criança manifestou interesse em construir as pirâmides de forma a provar desequilíbrio nas mesmas, caindo as peças sobre a mesa e o chão, o que provocava bastante barulho, rindo-se a criança às gargalhadas quando tal sucedia. Contudo, eu, as professoras e a terapeuta alertámos a criança para não provocar a queda das pirâmides e consequente barulho, devendo limitar-se às construções. Uma vez que a criança não parecia querer aceder ao pedido, continuando a provocar as quedas das construções e a rir-se das mesmas, uma das professoras arrumou as peças na respetiva caixa, indicado à criança que fosse para o computador, onde permaneceu até ao intervalo.

2.ª OBSERVAÇÃO PÓS- INTERVENÇÃO - 13 de junho de 2013

Este foi o dia em que foi realizada a segunda de duas observações à criança em estudo, para uma avaliação posterior à aplicação da intervenção. A observação, que foi registada em grelhas de observação construídas para o efeito e na Escala de Envolvimento da Criança, foi realizada ao longo de todo o dia, abrangendo momentos da parte da manhã e da parte da tarde.

10.30h – 11h: Pátio exterior. A criança encontrava-se a vaguear pelo pátio exterior da escola, por vezes a andar, por vezes a correr, alheada ao que se passava à sua volta. Aproximou-se do candeeiro e, como habitualmente, segurou-se ao mesmo com uma mão, enquanto girava à volta do mesmo. A determinado momento, a criança sentou-se no mesmo banco onde eu me encontrava sentada, a observar. Ficou aí durante um bocado, tendo depois voltado para junto do candeeiro, onde permaneceu até tocar a campainha de indicação de fim de intervalo.

11h – 12.30h: Sala de aula. Quando tocou para a entrada as crianças foram para as suas salas à exceção da turma da criança, que esperou à porta uma vez que a professora ainda não tinha chegado. A criança vagueou pelo pátio interior; subiu umas escadas e uma assistente operacional indicou que descesse da mesma. A assistente operacional abriu a porta da sala e as crianças entraram, sentando-se nos seus lugares. A professora chegou e recomeçaram o trabalho, sobre o género masculino e o género feminino dos animais, bem como os nomes dos mesmos animais. A professora foi escrevendo no quadro à medida que ia perguntando e interagindo com a turma, enquanto as crianças, por sua vez, tentavam responder e copiavam. Enquanto isso, a criança encontrava-se no seu lugar, com olhar vago, distraída. Por vezes sentava-se na cadeira, noutras vezes sentava-se em cima da mesa, com os pés em cima da cadeira. Ainda noutras vezes, levantava-se e andava pela sala, por entre as mesas dos colegas. Foi ao pé da professora, abraçando-a. Por sugestão desta, imitou os sons dos animais escritos no quadro (leão, cão, vaca, galo...). De

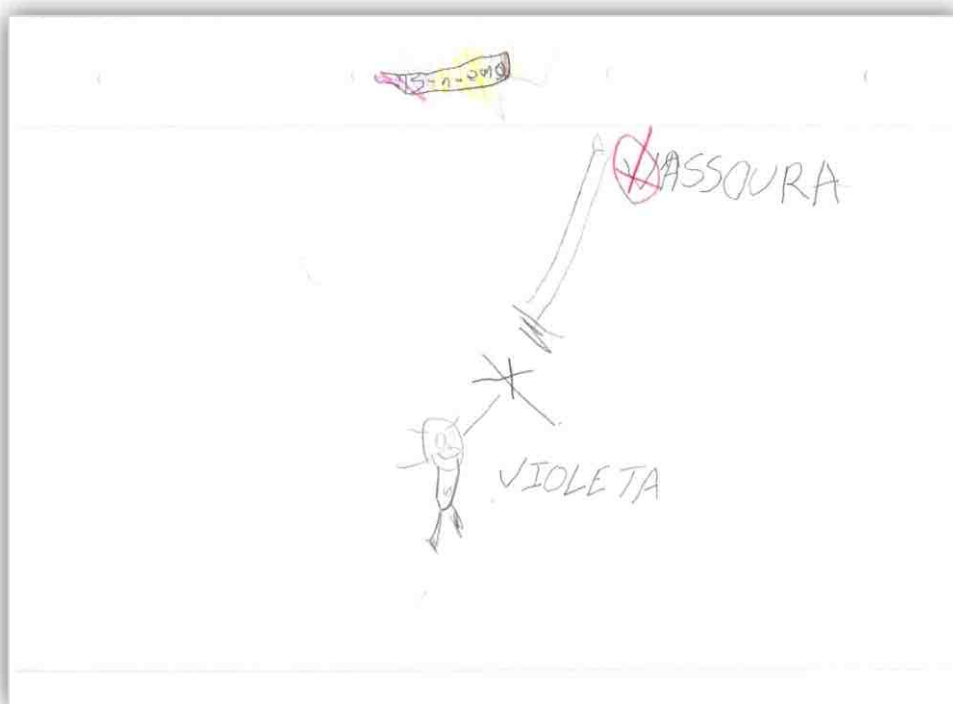
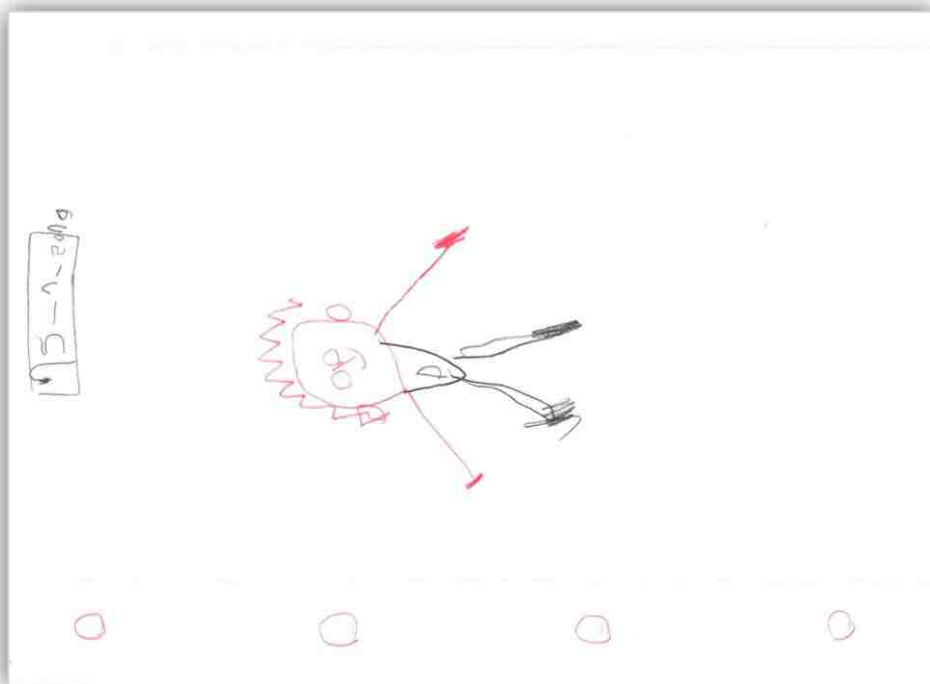
seguida, foi até à porta da sala, abrindo-a e saindo e entrando, variadas vezes. Vagueou pelo pátio interior, voltando para a sala, fechando a porta, abrindo-a novamente, mantendo-se encostada à porta, a segurar a maçaneta. A criança regressou ao seu lugar; sentou-se primeiro na cadeira e, depois, na mesa. Vagueou pela sala, indo novamente até à porta da sala, que se encontrava fechada. A criança olhou na minha direção. Fiz sinal de “não” com a cabeça, indicando-lhe que não deveria sair, mas a criança abriu a porta e saiu. Poucos segundos depois, regressou. Abriu e fechou a porta por diversas vezes. Foi para a sua mesa, deitando-se sobre a mesma, tendo aí permanecido durante algum tempo, sem que lhe fosse dada indicação para que se sentasse. A criança circulou novamente pela sala, tendo agora um rolo de fita-cola nas mãos. Regressou à sua mesa, onde se deitou novamente. Enrolou fita-cola nas mãos, levando-a à boca. Durante alguns momentos, o seu tempo foi distribuído entre sentar-se ou deitar-se em cima da mesa, ir à porta e abrir e fechar a mesma variadas vezes e ir ao pé da professora, abraçando-a e rindo muito. A certo momento, a criança dirigiu-se novamente para a porta para a abrir. Olhou para mim e, ao ver-me a olhar para si, desistiu de ir para junto da porta e caminhou na minha direção. A criança sentou-se ao meu colo e colocou as minhas mãos sobre as suas orelhas, tapando e destapando as mesmas vezes sem conta. Indiquei-lhe que já chegava e que deveria regressar ao seu lugar. A criança recusou-se, respondendo “não”. Retirei-a do meu colo, mas esta fez força para não se levantar. Acabaria por se atirar para o chão, onde ficou deitada, a choramingar. A professora indicou que se levantasse, tendo a criança continuado a recusar-se. Após alguma insistência e sem sucesso, a professora acabou por desistir de pedir à criança que se levantasse. Ainda deitada, a criança começou a rastejar pela sala, por de baixo das mesas. Quando chegou ao outro lado da sala, levantou-se e saiu da sala, dizendo que iria chamar a professora da UEEA. A criança já não regressou à sua sala de aula, uma vez que esta iria ter uma sessão de Terapia da Fala às 11.45h (sensivelmente a hora em que a criança saiu da sala dizendo ir à UEEA).

13.30h – 14h: Pátio Exterior. A criança vagueou pelo pátio exterior, como habitualmente, ignorando as demais crianças.

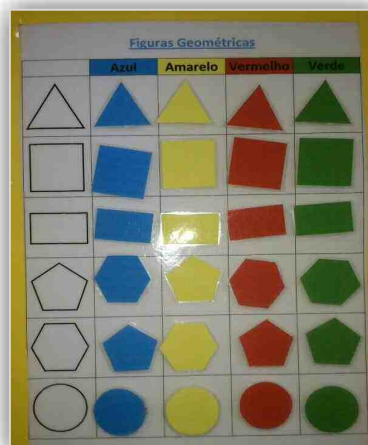
14h – 15.30h: UEEA. A criança passou a tarde na UEEA naquela que era véspera do último dia de aulas do ano letivo. Aí, viu um filme juntamente com as outras crianças que frequentam a UEEA. A criança manteve-se sentada na cadeira – ao contrário das outras crianças que se sentam sempre no chão – muito concentrada, não se mexendo, nem desviando o olhar da televisão, roendo, por vezes, as unhas. As professoras da UEEA conversaram entre si em alguns momentos, mas a criança manteve-se bastante concentrada, não desviando os olhos do ecrã. Em alguns momentos a criança não se encontrava a ver o filme, apresentando um olhar muito vago, apesar de se manter imóvel e virada para a televisão, como se continuasse a observar o filme com muita atenção.

Apêndice L - Atividades realizadas pela criança ao longo da intervenção

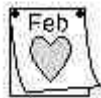
1.ª SESSÃO – 15 de janeiro de 2013



2.ª SESSÃO - 9.ª SESSÃO (algumas das atividades exploradas ao longo destas sessões)












10.ª SESSÃO – 19 de fevereiro de 2013



19 → 
19 de fevereiro


O  >  era bom  para  brincar.

 mas bastou largar o  fio.

 às  nuvens  lá  foi  parar.

 Ai, chamem já os  bombeiros  

 para o  irem buscar.



fim

12.^a SESSÃO – 26 de fevereiro de 2013


26 | →  | →
26 de fevereiro de 2013

O  
O gato Gatinho





a 
Estava a adormecer,


Regalado ao sol.

 **1**  
Deu um grande salto

E  
E foi-se esconder!

  
Quem vai descobrir

   
Onde é que ele está?

O  
O gato Gatinho

  
Muito bem escondido,

  
Diz que não está cá...

13.^a SESSÃO – 5 de março de 2013



A Joana é uma menina.

A Joana está na janela a olhar para o jardim.

Vê muitas joaninhas juntinhas no alecrim.

Joaninhas, joaninhas, voem todas para mim!

Copia as frases.

A Joana é uma menina.

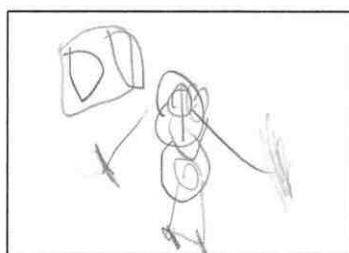
A JOANA É UMA MENINA.

As joaninhas voam.

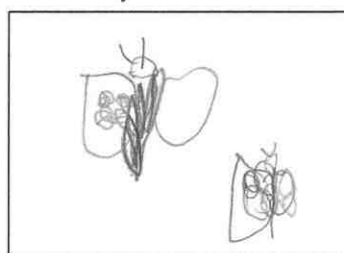
AS JOANINHAS VOAM.


Lê as palavras e desenha.


Joana

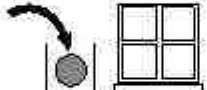
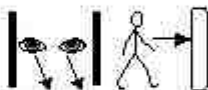






joaninhas



5 →  →
5 de março de 2013

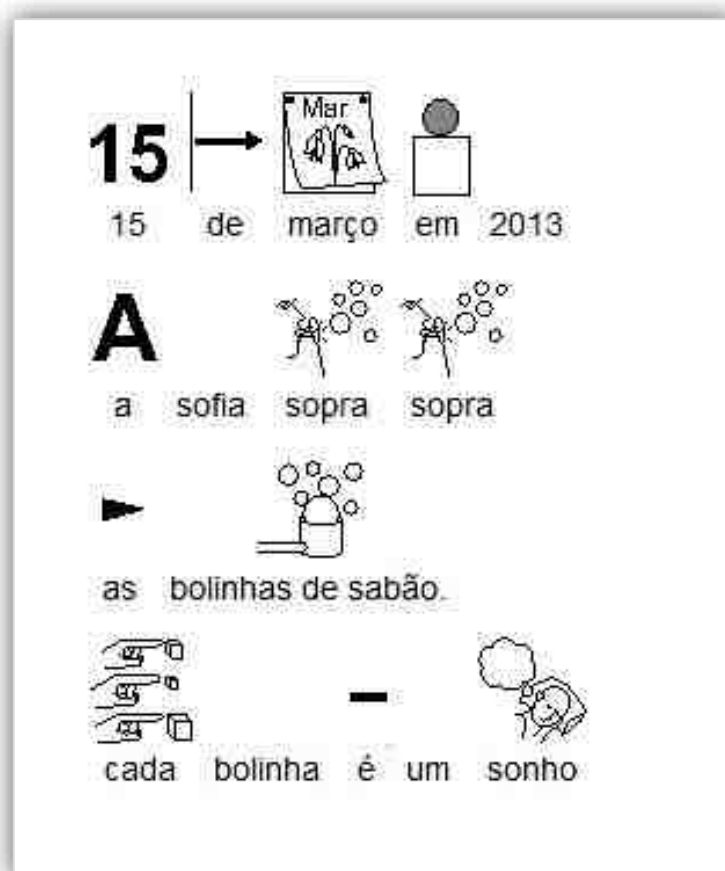
A - 1 
A Joana é uma menina.

A -   
A Joana está na janela a olhar para o jardim.

  ++ 
Vê muitas joaninhas juntinhas no alecrim.

 ++  ++ 
Joaninhas, joaninhas, voem todas para mim!

16.^a SESSÃO – 15 de março de 2013



18.^a SESSÃO - 5 de abril de 2013

Lê o texto.


A Zita e o Zeca foram ao jardim zoológico.

A Zita viu uma zebra e um macaco.

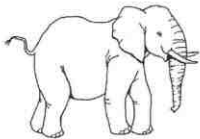
O Zeca viu um elefante e um leão.

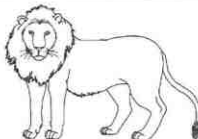
São os animais da selva!

Copia as palavras.


ZEBRA
ZEBRA


MACACO
MACACO


ELEFANTE
ELEFANTE

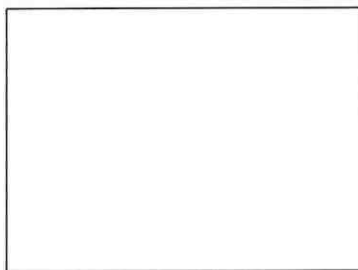

LEÃO
LEÃO

Lê as palavras e desenha.

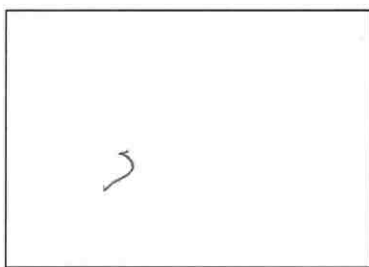
ZEBRA



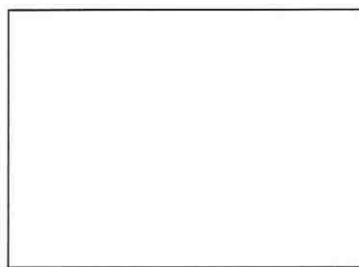
MACACO



ELEFANTE

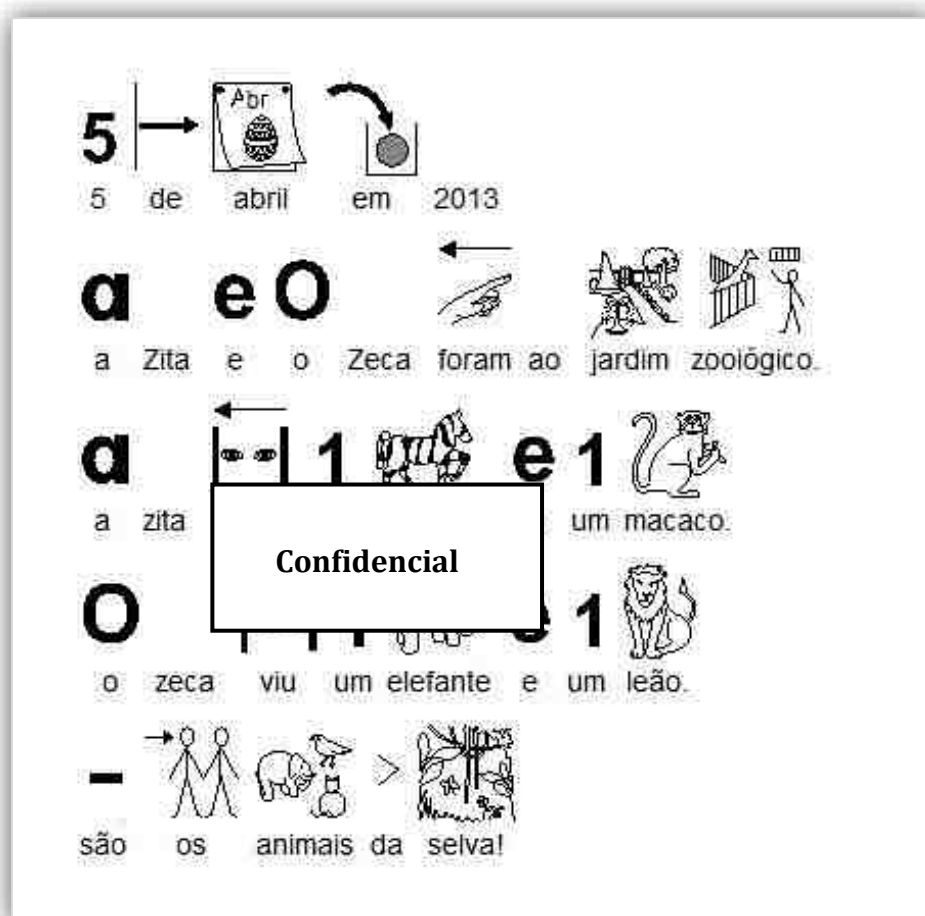


LEÃO



Nome: _____


Data: 5-04-2010





19.ª SESSÃO - 9 de abril de 2013

9 | →  
9 de abril em 2013


a 
a bota

O 
o bolo

a 
a mesa

O 
o pato

a 
a cama


fim

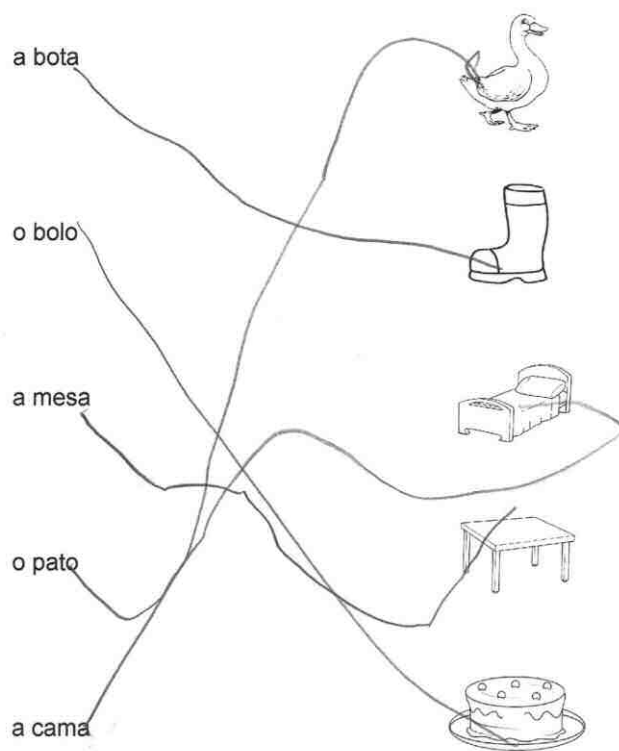
20.ª SESSÃO - 12 de abril de 2013

Nome: _____

Confidencial

Data: _____

1 – Traça uma linha ligando a palavra à imagem.



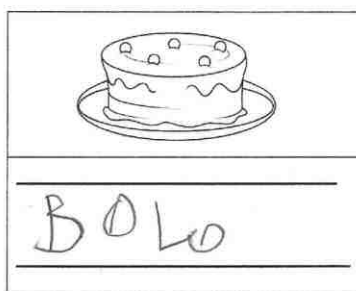
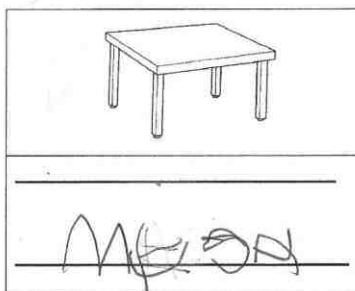
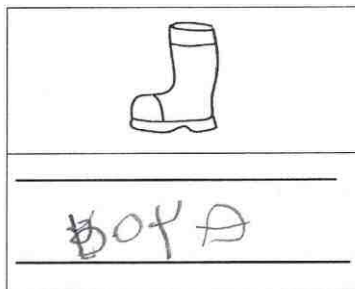
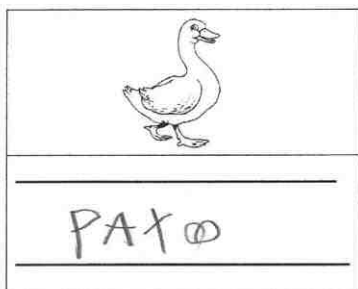
2 – Traça uma linha entre as palavras iguais.



3 – Procura a palavra repetida.

o bolo	a bota	<u>o bolo</u>
a cama	<u>a cama</u>	a casa
a bota	o bolo	<u>a bota</u>
o pato	o papá	<u>o pato</u>
a mesa	<u>a mesa</u>	a mamã

4 – Escreve as palavras.



5 – Completa as frases com as palavras.

mesa - cama - bolo
bota - roda - pato

A mamã come o

Bolo

Se tenho sono vou para a

Cama

O papá calça a

Bota

O prato está em cima da

Na quinta está o



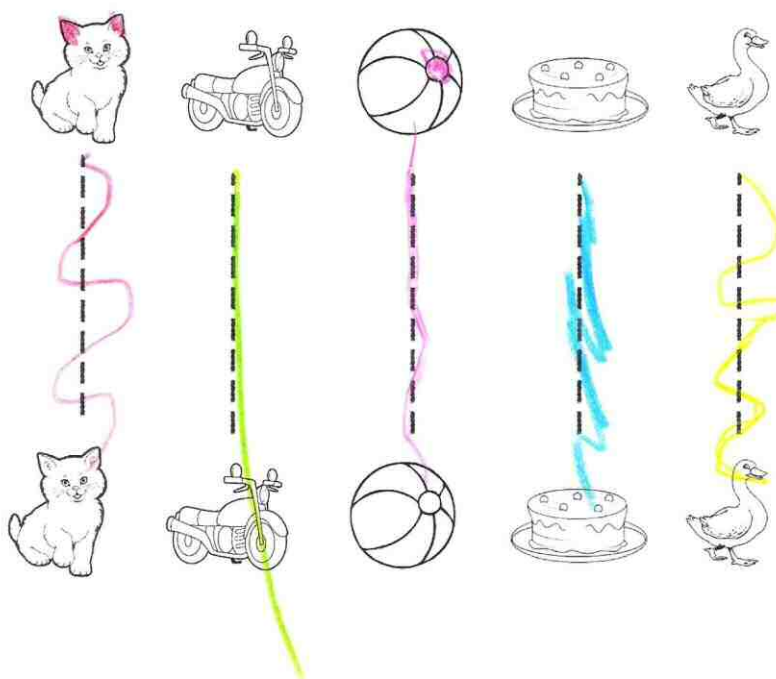
21.ª SESSÃO - 23 de abril de 2013

Nome: _____

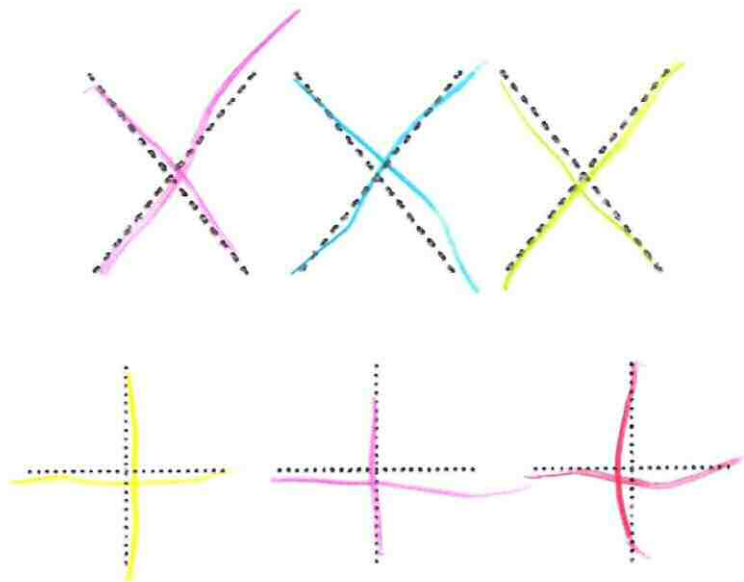
Confidencial

Data: _____

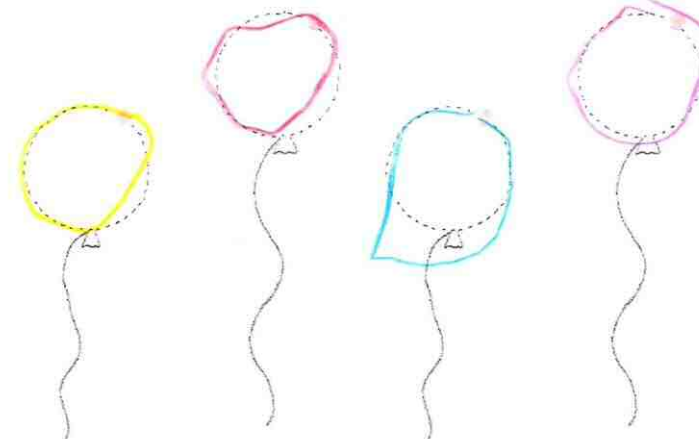
1 – Traça uma linha entre as imagens iguais.



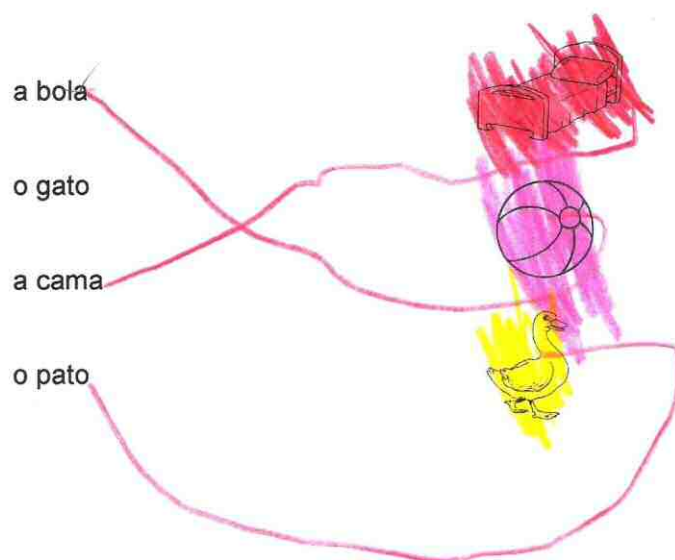
2 – Traça as cruces.



3 – Traça os círculos.



4 - Traça uma linha ligando palavra à imagem.

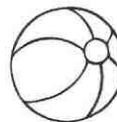


5 - Contorna a palavra certa.



22.ª SESSÃO - 26 de abril de 2013

6 – Completa as frases.

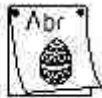



O menino brinca com a BOLA


O sumo está no CODO

A menina vê o CATO

O Tiago guia a MOTO

26 | →  
26 de abril em 2013

O    **a**
O menino brinca com a bola.

O  =  
O sumo está no copo.

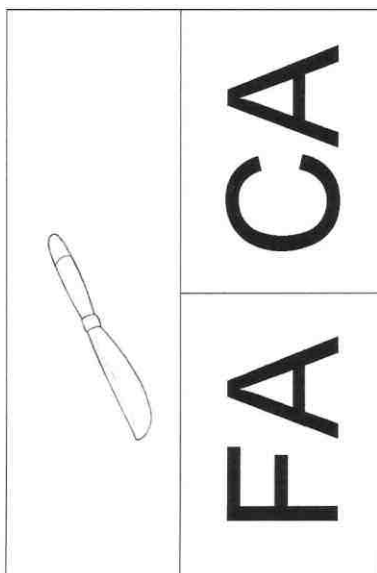
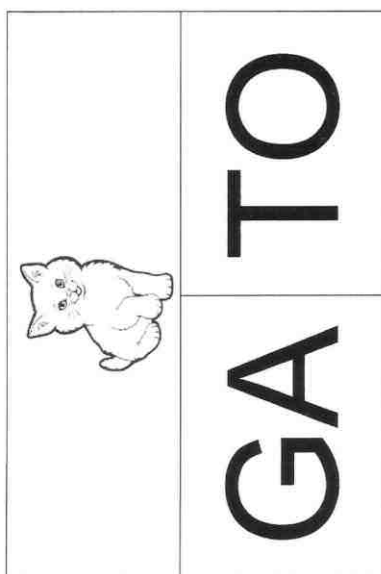
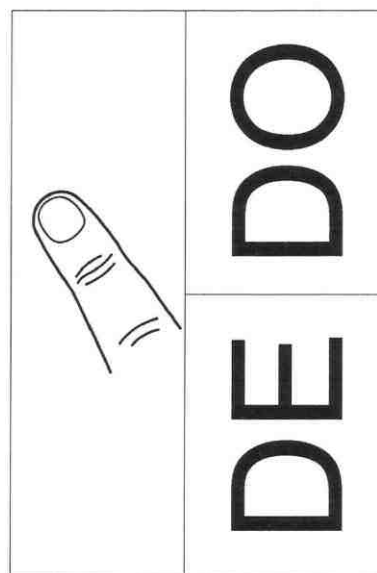
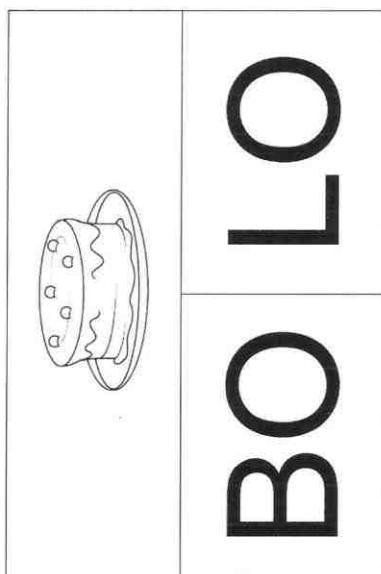
a  |  | **O** 
A menina vê o gato.

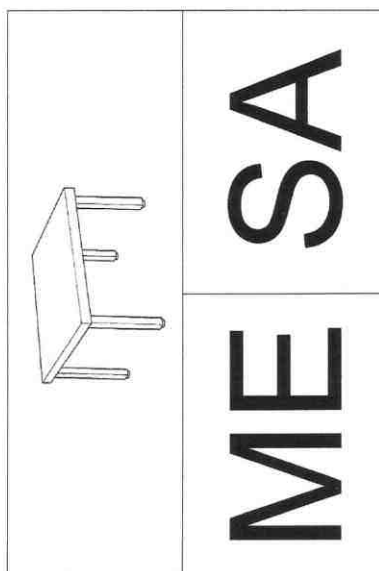
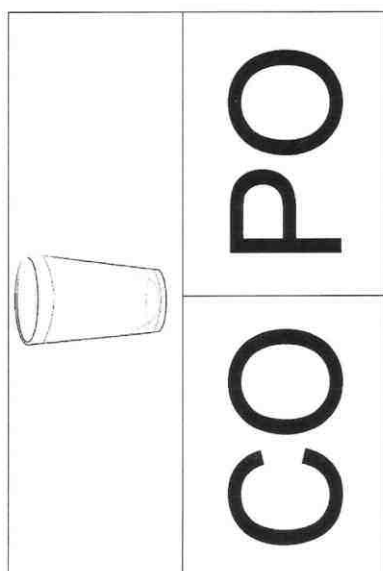
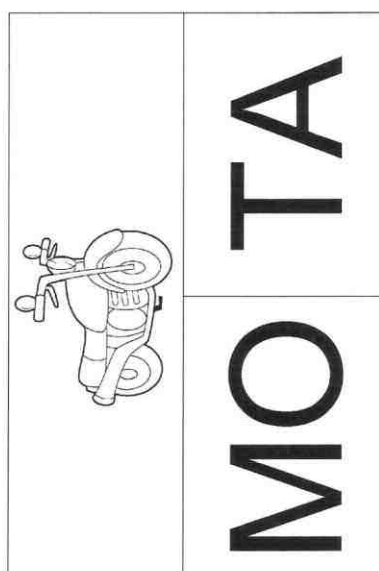
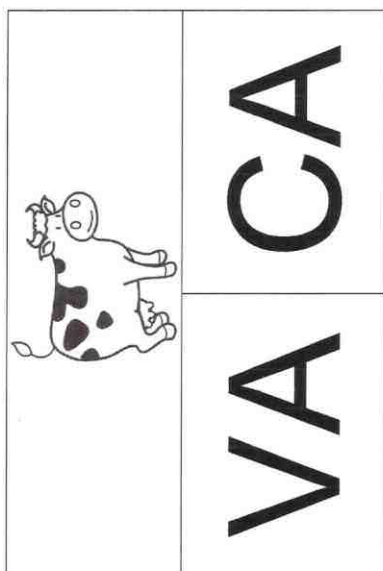
O    **a** 
O Tiago guia a mota.



Fim!

23.ª SESSÃO - 30 de abril de 2013





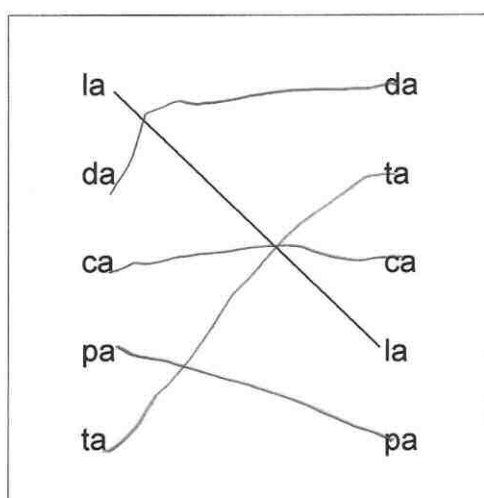
FA	DE	CA	BO
PO	GA	TO	ME
VA	MO	SA	LO

Confidencial

Nome: _____

Data: 9-4-2010

1 – Traça uma linha entre as sílabas iguais.



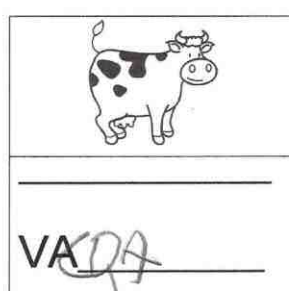
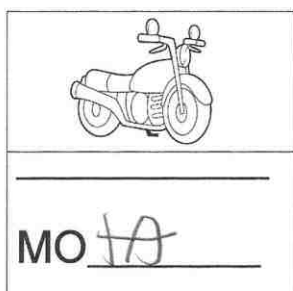
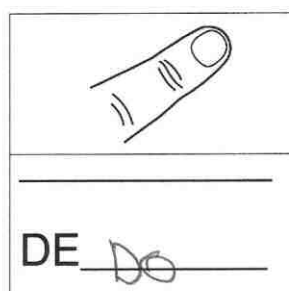
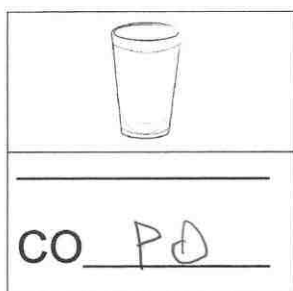
2 – Encontra as sílabas iguais.


da	ma	da	da	da	la
pa	pa	lo	te	pa	da
mi	le	mi	to	ri	mi



3 – Encontra as sílabas iguais.

la	al	la	al	la	la
de	de	de	ed	ed	de

4 – Completa as palavras.



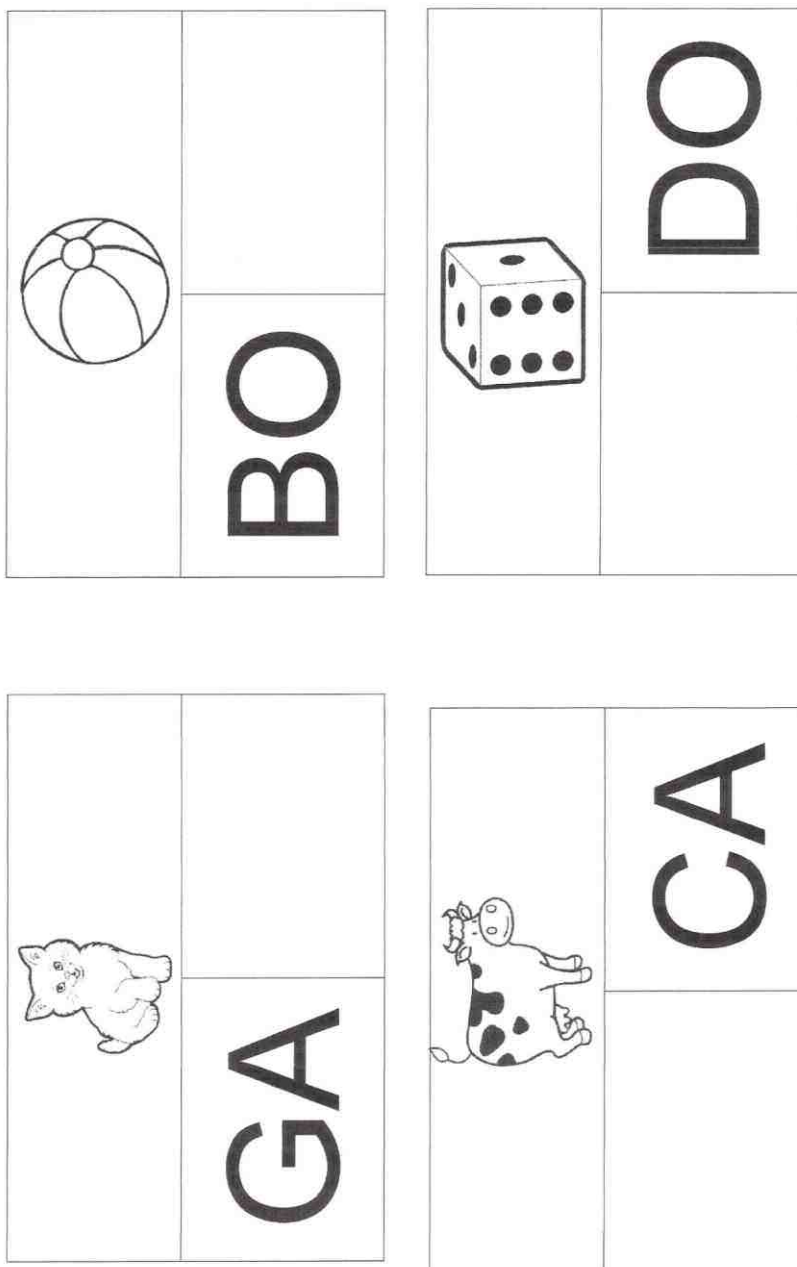
30 | →  
30 de abril em 2013

       
copo vaca mesa mota gato bolo faca dedo

24.ª SESSÃO - 3 de maio de 2013

VU	BO	PE
NE	RI	GA

	DO	
	MU	
	JA	
TA		
SE		
NI		





GE LA DO



CA SA CO



TO MA TE



CA MI SA



JA NE LA



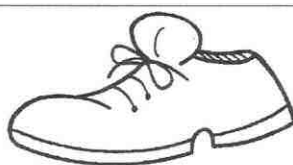
SA PA TO



TO	MA	
----	----	--



GE		DO
----	--	----



	PA	TO
--	----	----

Confidencial

Nome: _____

Data: 9-5-2010

1 – Encontra as sílabas iguais.

da	<u>da</u> do	dedo	<u>da</u> ma
ca	<u>ca</u> sa	<u>ca</u> ma	va <u>ca</u>
ne	nota	nata	<u>ne</u> ta
sa	<u>sa</u> la	sopa	<u>sa</u> co

2 – Completa as palavras.



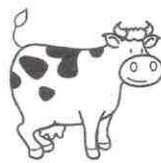
CAMA



MESA



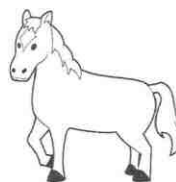
PA TO



VA CA



GELADO



CAVALO

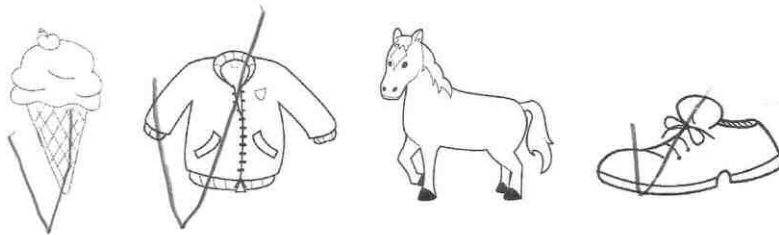


JA NE LA



CASA CO

3 – Completa as frases.



A mamã calça o SAPATO

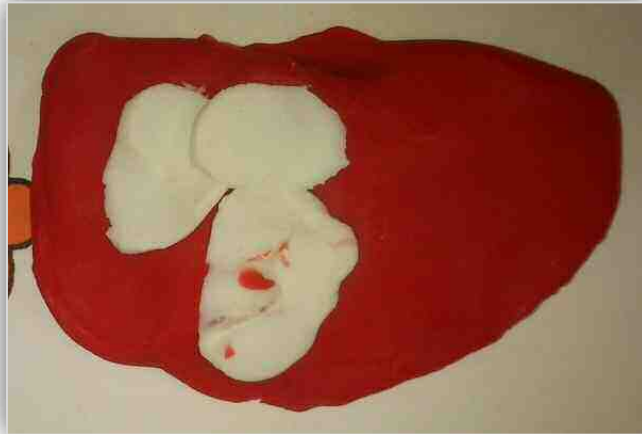
A menina come o SELA DO

O menino veste o CASCO

O papá vê o CAVALO



25.ª SESSÃO - 7 de maio de 2013



26.ª SESSÃO - 10 de maio de 2013

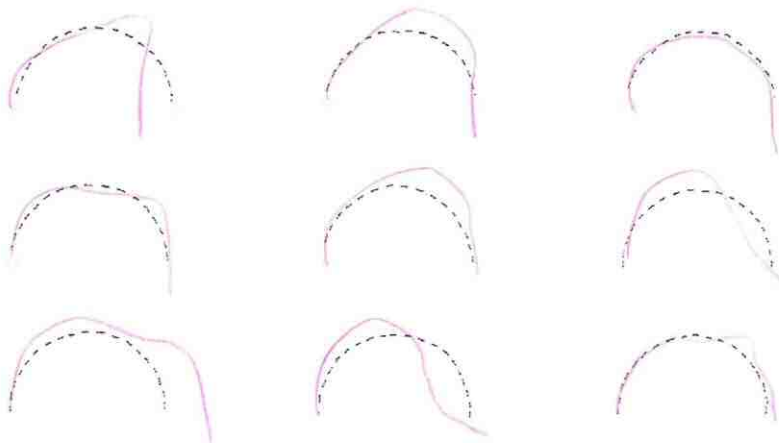
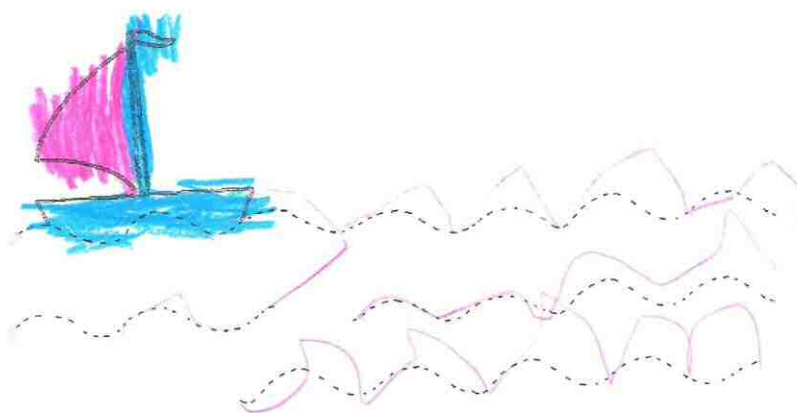
Confidencial

Nome: _____

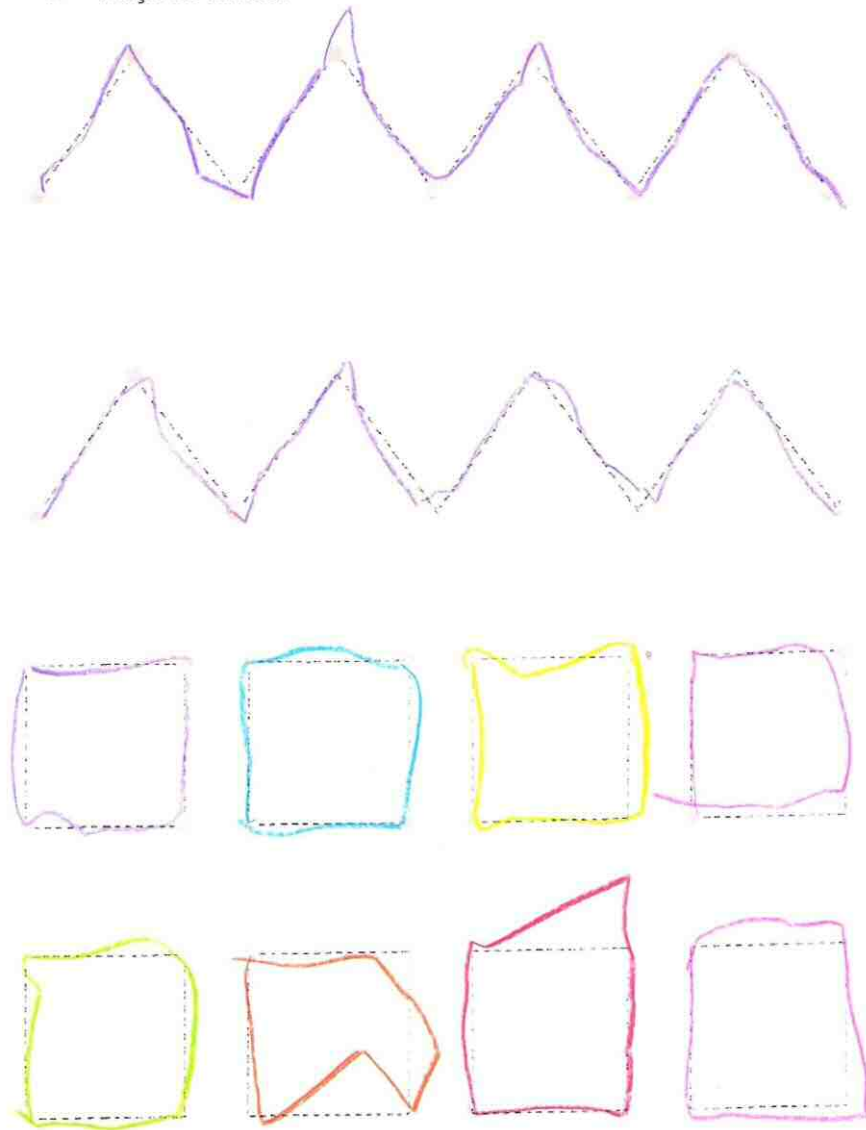
Data: _____

10 MAIO 2010

1 – Traça as linhas.



2 – Traça as linhas.

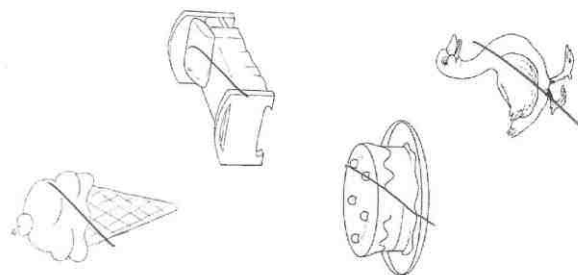


3- Procura as palavras na sopa de letras.

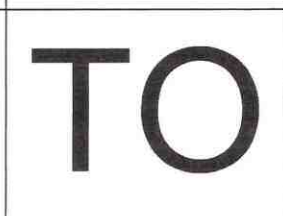
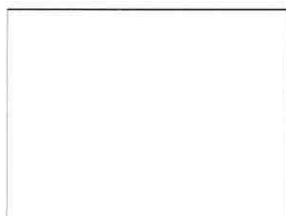
SA	MO	TA
PA	VA	DA
TO	CA	DO

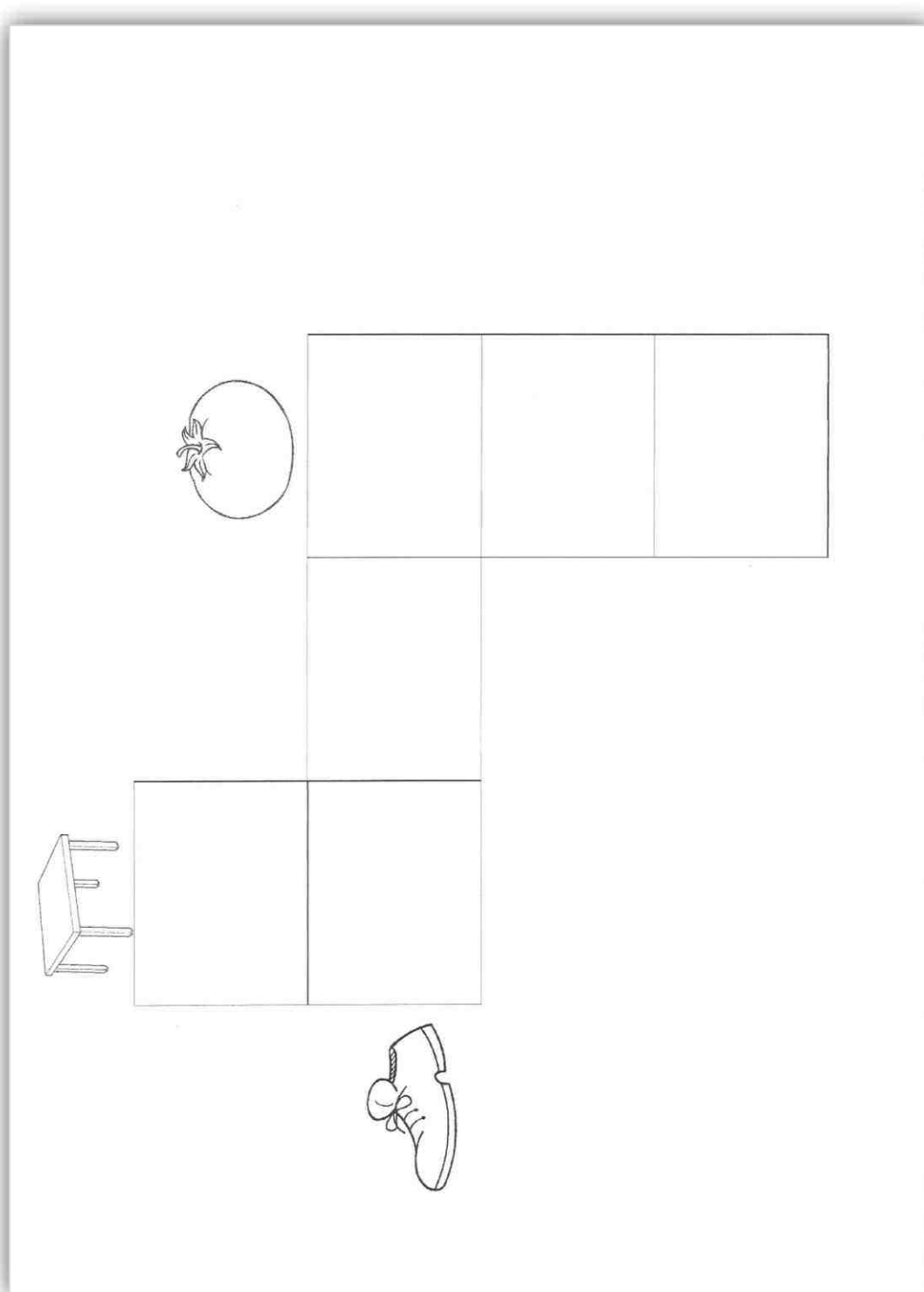
Vaca
Mota
Dado
Sapato

PA	TO	GE
CA	BO	LA
MA	LO	DO



4 – Completa as palavras-cruzadas.








5 - Completa as frases.

O papá come SOPA

A menina bebe ÁGUA

A mamã veste CALÇADO

O menino calça SAPOATO

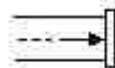
 **10** |  
data : 10 de maio em 2013

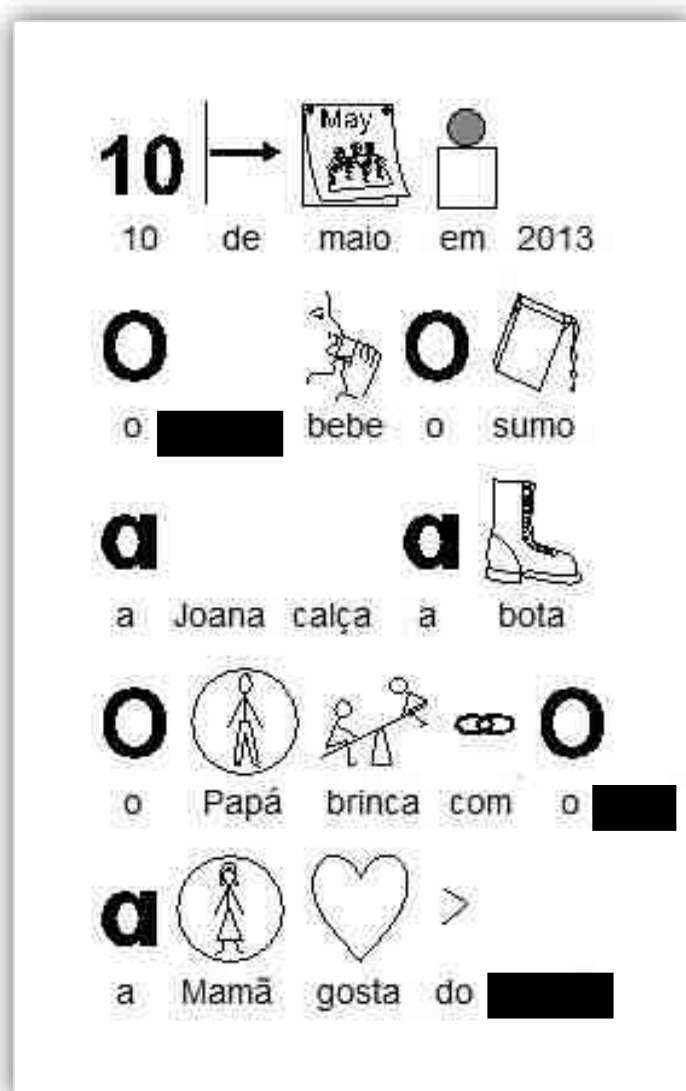
O   
o papá come sopa

a  
a menina bebe agua

a  
a mamã veste o casaco

O  **O** 
o menino calça o sapato







27.ª SESSÃO - 14 de maio de 2013

Confidencial

Nome: _____

Data: 14-5-2013

1 – Completa as frases e pinta o desenho com a cor escolhida.

vermelho

azul

roxo

~~verde~~

~~amarelo~~

o



é

AMARELO

o



é

VERDE

o



é

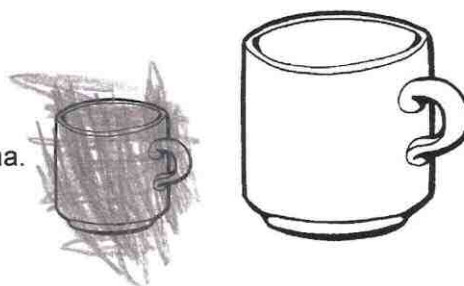
ROSA

2 – Pinta a imagem correcta.

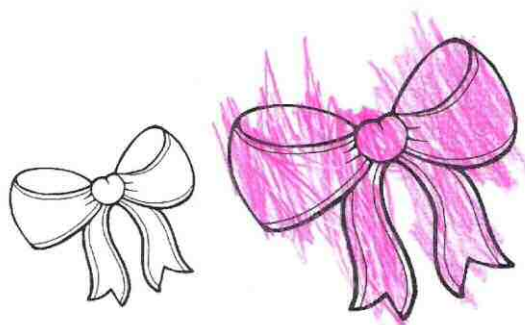
O pai tem um carro grande.



A avó pega na caneca pequena.

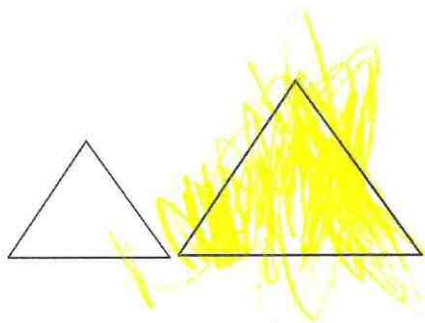


O laço grande é da mãe.

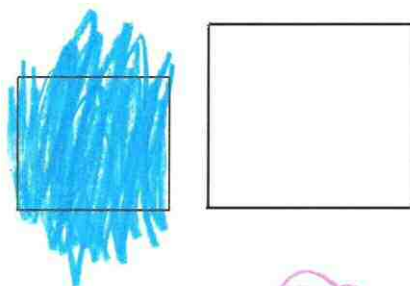


3 – Pinta de acordo com a frase.

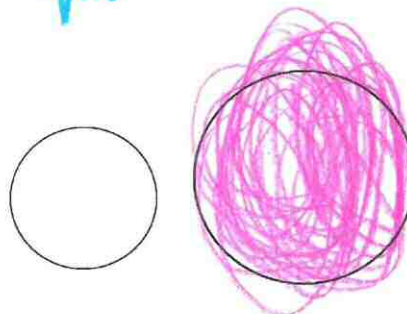
O triângulo grande é amarelo.

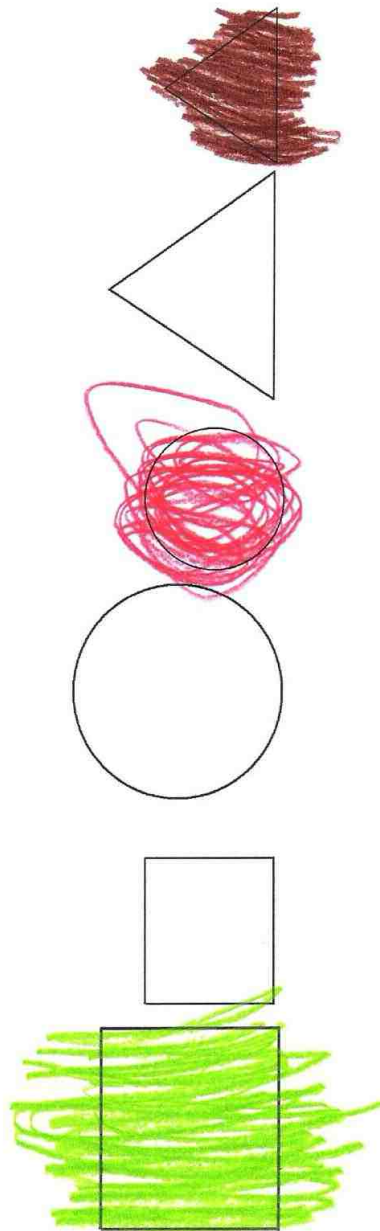


O quadrado pequeno é azul.



O círculo grande é cor-de-rosa.





O círculo pequeno é vermelho.

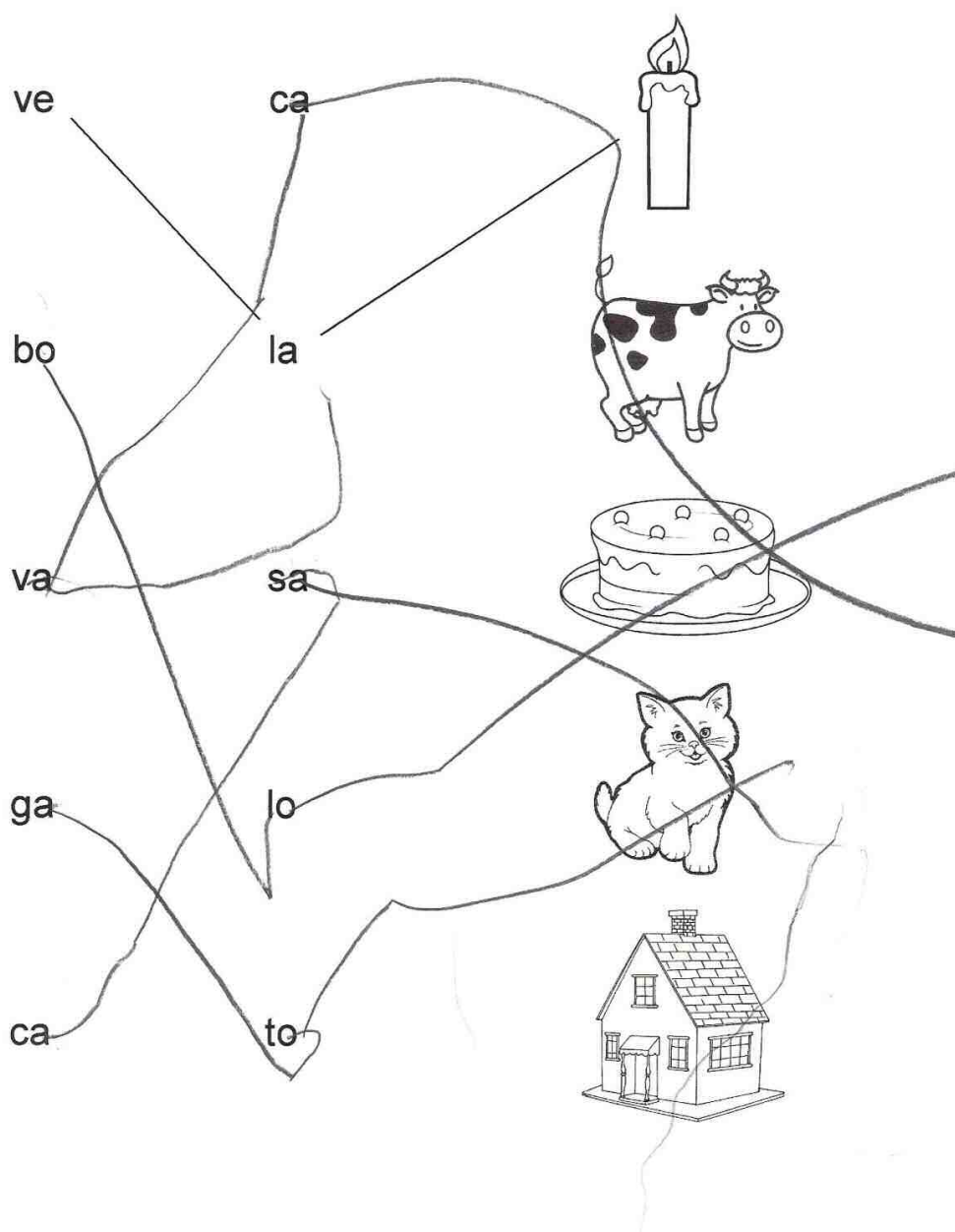
O triângulo pequeno é castanho.

O quadrado grande é verde.

4 – Assinala a resposta correcta.

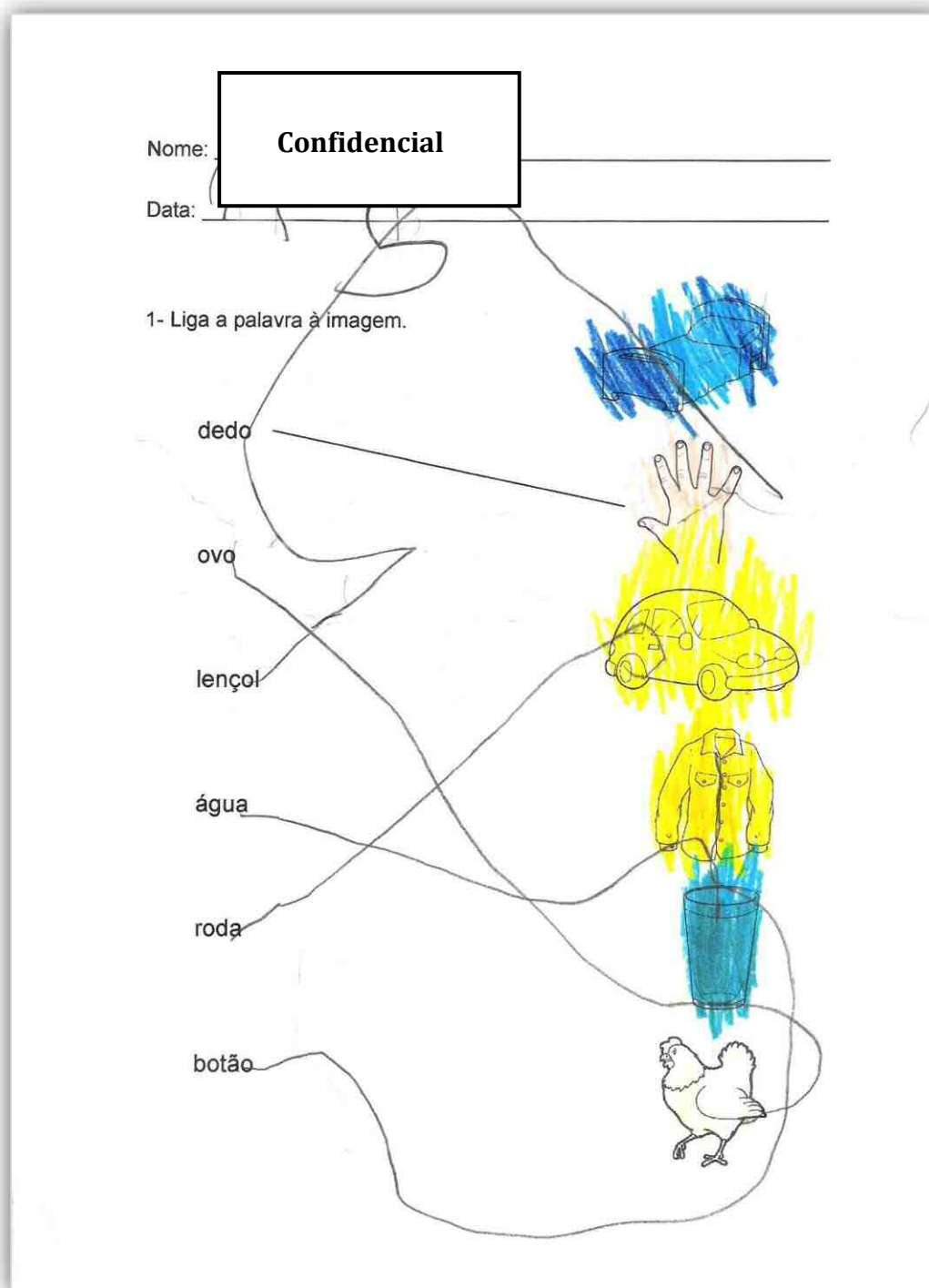
	É um sapato.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
	É uma banana.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
	É um carro. <i>MOTO</i>	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não
	É uma mesa.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
	É um rato.	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não
	É um quadrado.	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não
	É um macaco.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não

5 – Liga as sílabas.





28.ª SESSÃO - 17 de maio de 2013

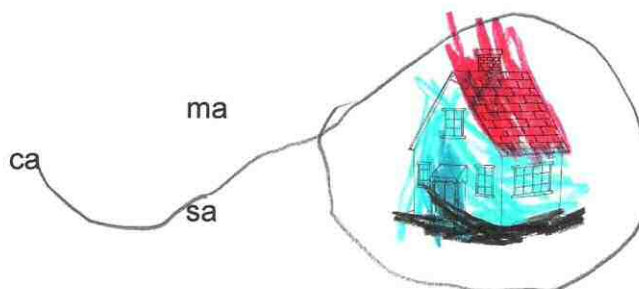
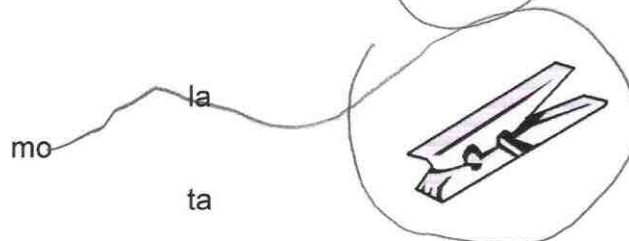
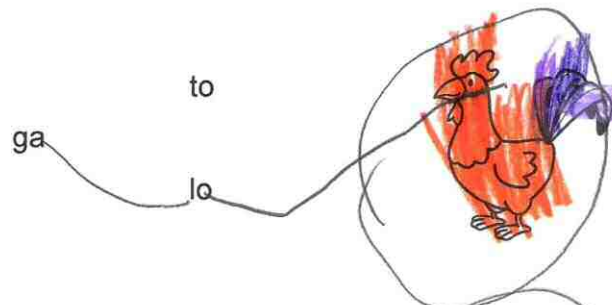
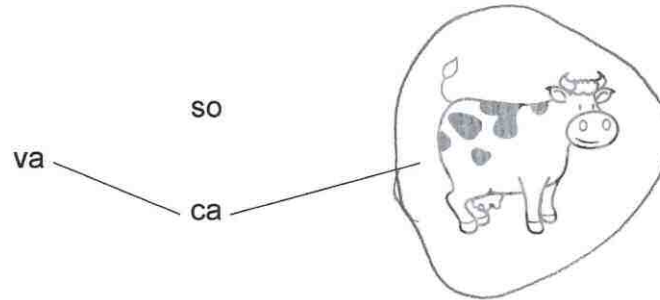


2 – Assinala a resposta correcta.

A banana é amarela.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
O pai come a cadeira.	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não
A avó bebe o livro.	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não
O tomate é azul.	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não
A mãe come a sopa.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
Penteio o cabelo com o garfo.	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não
Se tenho fome como.	<input checked="" type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
Se tenho sono bebo.	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não

3 – Contorna os nomes de animais.

4 – Liga as sílabas formando uma palavra. Liga à imagem.



5 – Lê o texto e responde.

A Maria tem uma bola vermelha.

Foi a mãe que lha deu.

A Maria brinca com a bola no jardim.

- De que cor é a bola da Maria?

~~azul~~

vermelha

~~verde~~

- Quem lhe deu a bola?

~~a avó~~

~~a tia~~

a mãe

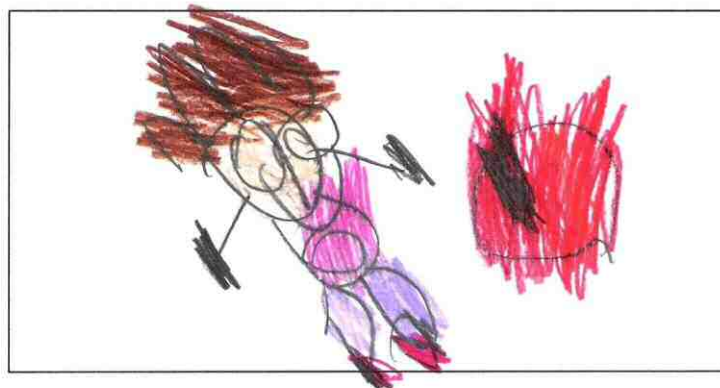
- Onde brinca a Maria?

~~Em casa~~

no jardim

~~na escola~~




Desenha a Maria e a bola vermelha.



17 →  
17 de maio em 2013

a  > 
a vaca da leite

O 
o galo faz co-co-ro-co-co

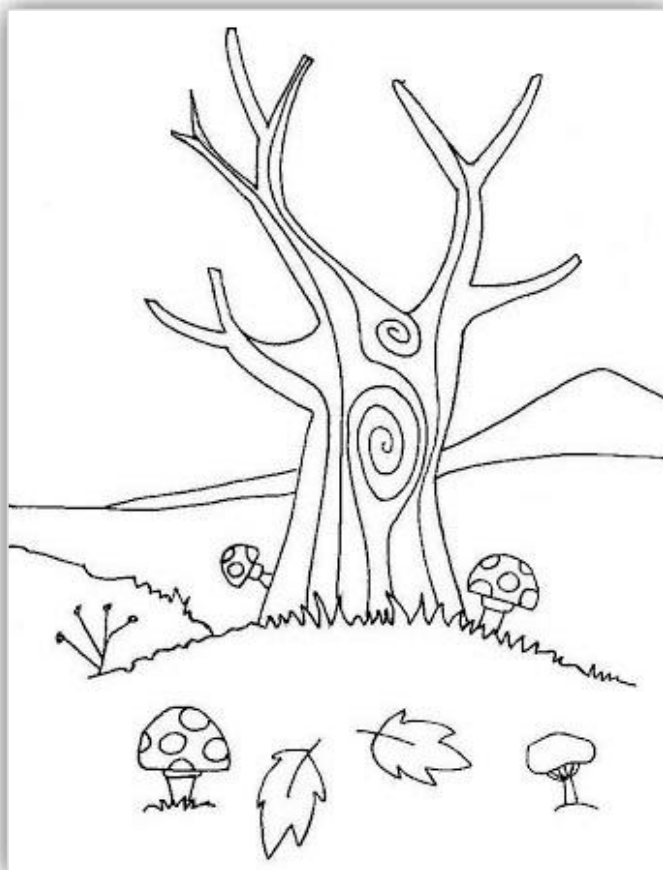
a   a 
a mãe põe a mola

O  a  >
o [redacted] vai a casa do [redacted]

29.ª SESSÃO - 21 de maio de 2013







Nome: _____

Confidencial

Data: _____

1 – Liga a imagem à frase correta.



~~O João veste a camisa.~~

O João brinca com a bola.

~~O João come a maçã.~~



~~A Maria come o pão.~~

A Maria come o bolo.

A Maria vê televisão.



O Tiago bebe o iogurte.

~~O Tiago anda na moto.~~

O Tiago anda na bicicleta.

2 – Liga a descrição à imagem.

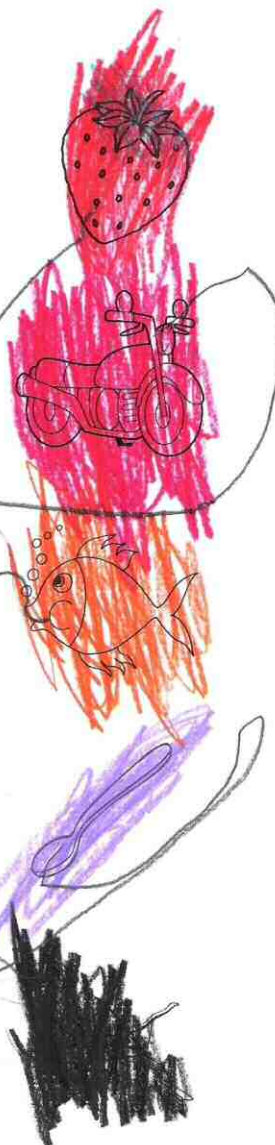
Tem rodas.

Nada na água.

É vermelho e muito bom.

Tem asas.

Come-se a sopa com ela.



3 – Escreve o nome de:

Um animal CAO

Uma fruta MANGA

Uma bebida ÁGUA

Um animal que vive na água PEIXE

Uma fruta amarela LIMÃO

4 – Completa as frases com os verbos.

come toca arruma calça vê bebe lava

O Daniel VÊ televisão.

A Ana COME o chocolate.

O pai LAVA o carro.

O menino ARRUMA os brinquedos.

A mãe CALÇA os sapatos.

A menina BEBE o sumo.

30.ª SESSÃO - 24 de maio de 2013

O livro do

Confidencial

Esta é a história de um menino muito reguila que se
chama [REDACTED]!

O [REDACTED] mora com o seu pai e com a sua mãe.

O [REDACTED] gosta muito do seu pai e da sua mãe.

O pai brinca à bola com o [REDACTED].

E a mãe faz uma sopa tão boa! É a preferida do [REDACTED]!

Um dia, o [REDACTED] vai ao seu quarto buscar a bola para brincar com o pai.

Mas não encontra a bola.

Procura debaixo da cama...não está lá.

Vai ver atrás da porta...também não está lá!

Procura dentro do armário da roupa....mas a bola
não está lá!

Onde está a bola?

O [REDACTED] chama o pai para o ajudar a procurar a bola.

O [REDACTED] e o pai vão juntos procurar a bola perdida!

Procuram por toda a sala...não está lá!

Procuram na cozinha...dentro dos armários, dentro do caixote do lixo...até dentro do frigorífico!...mas também não está lá!

Procuram dentro da banheira na casa de
banho...mas também não está!

Procuram na garagem. Procuram debaixo do carro,
por cima do carro e até dentro do carro! Mas
também não está lá!

Afinal onde está a bola?

O [REDACTED] resolve ir chamar a mãe para ajudá-los a procurar a bola.

O [REDACTED], o pai e a mãe saem de casa à procura da bola!

E agora? Para onde vão o [REDACTED], o pai e a mãe?
Será que vão conseguir encontrar a bola?

Ajuda-os a encontrar a bola!

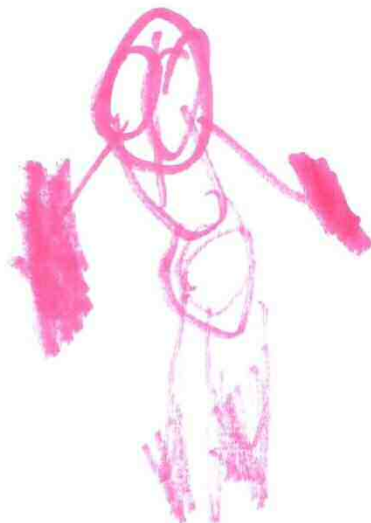


O [redacted], o pai e mãe foram a rua.

Não viram a bola.

A bola estava em cima do frigorífico!

Desenha o [REDACTED]!



Desenha o pai!



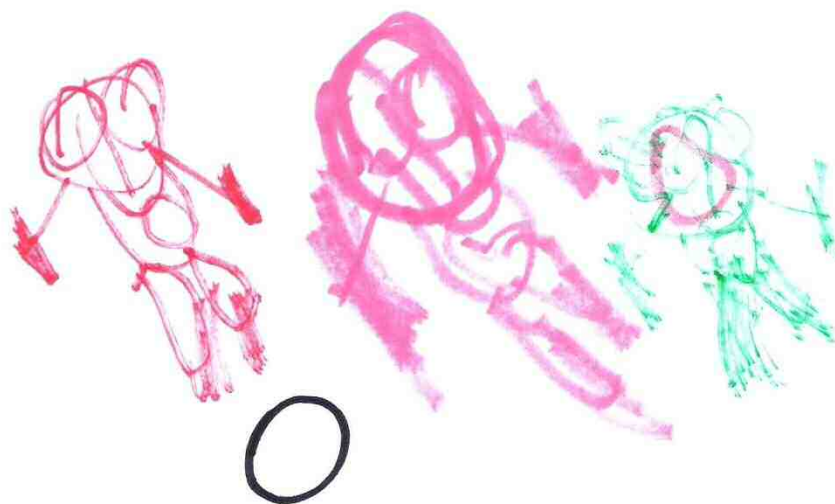
Desenha a mãe!



Desenha a bola!



Desenha o [redacted] o pai, a mãe e a bola!



5 – Liga os pontos.



31.ª SESSÃO - 28 de maio de 2013



Coloca a frase sobre o [redacted] por ordem e faz o desenho.

O

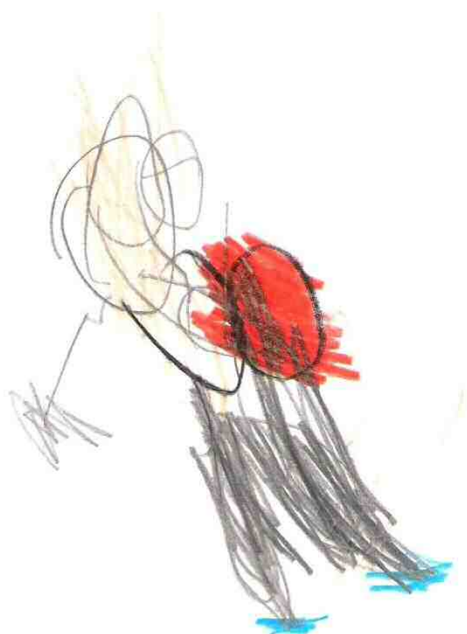
Confidencial

brinca

com

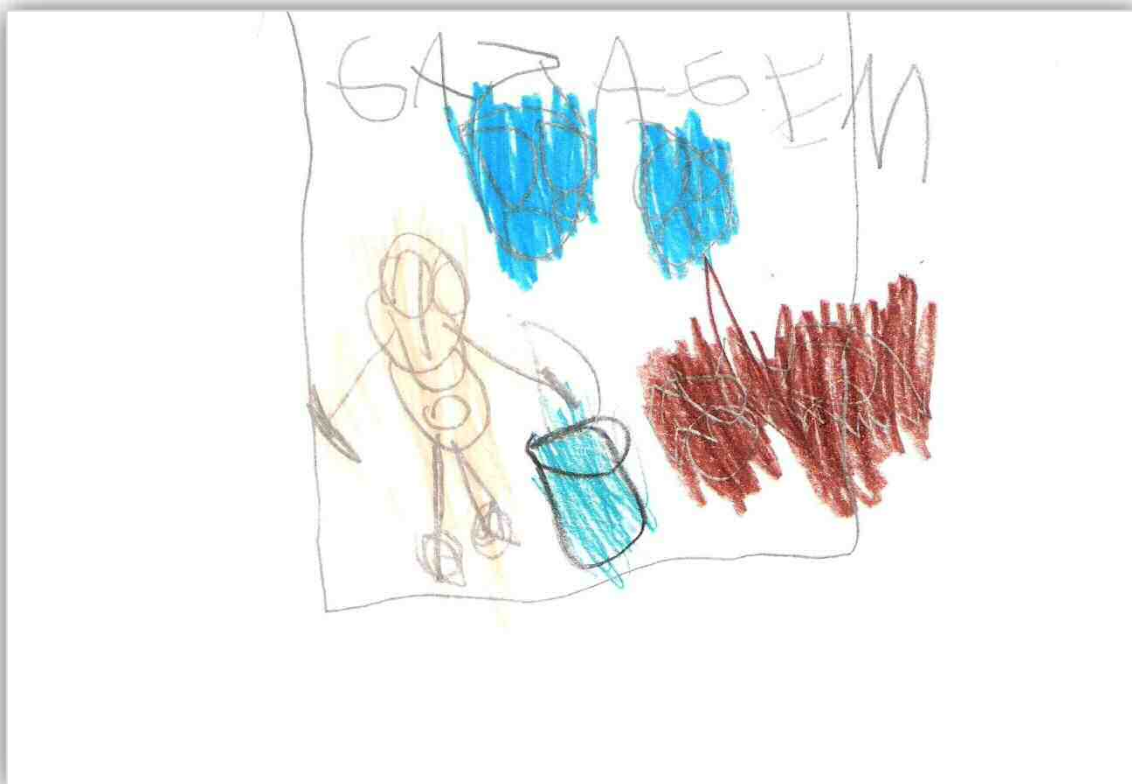
a

bola.



Coloca a frase sobre o pai por ordem e faz o desenho.

O pai lava
o carro.



Coloca a frase sobre a mãe por ordem e faz o desenho.



Copia a frase do

O

Confidencial

BRINCA com

ABOLA.





Copia a frase do pai.



OPAILAUA

OCARRO.

Copia a frase da mãe.




AMAEKAS
ASTOPA

 **28**   
Data : 28 de maio em 2013

▶   >
O livro do 

▶    
o  brinca com o Pai

 
A Mãe faz cócegas ao 

▶  ! >  **e** > 
o  gosta muito do pai e da mãe

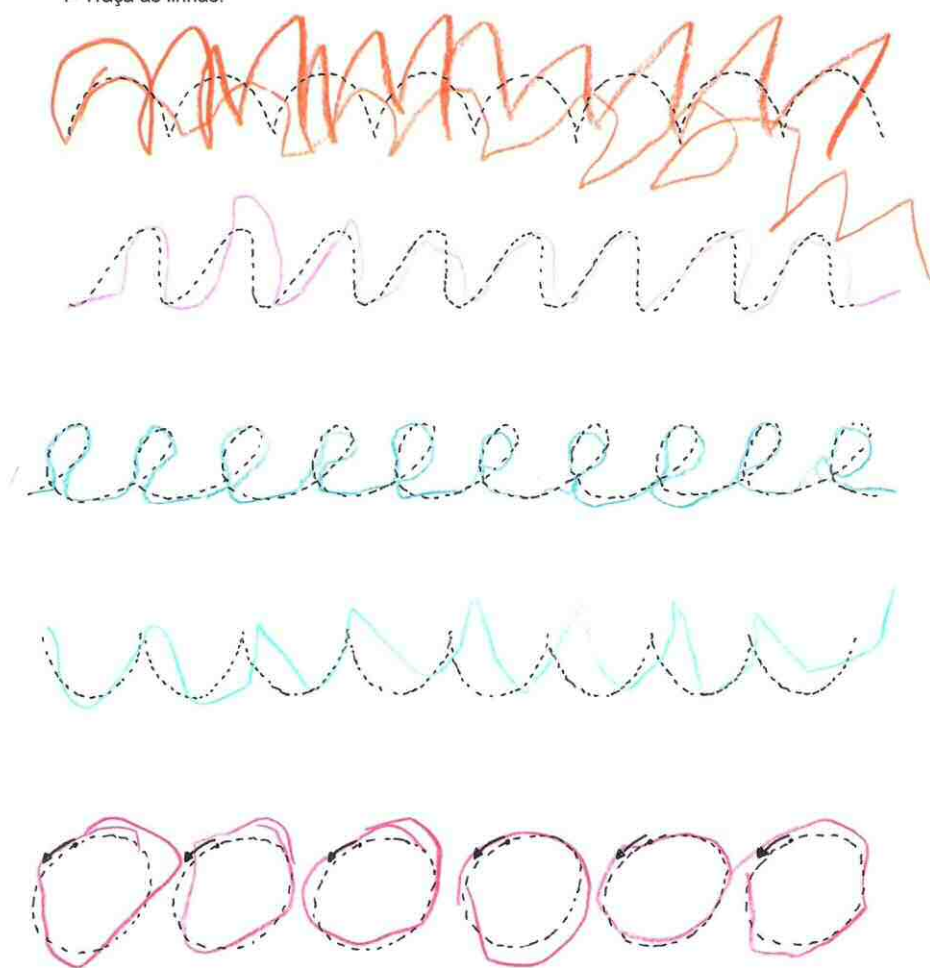
32.ª SESSÃO - 31 DE MAIO DE 2013

Confidencial

Nome: _____

Data: _____

1- Traça as linhas.



2- Procura a sílaba igual

bolo	loja	bolota	galo	golo
toca	pato	mato	sapato	gato
pato	lupa	sapato	sopa	panela
sala	saco	casaco	camisa	sapo
vaca	camisa	boca	foca	casa

3 – Procura a sílaba igual

tar	tar	tra	ta	tar	rta
bra	bra	bar	ba	bar	bra
per	pre	pe	per	per	pre
cro	cor	cro	cr	co	cro
pla	pa	pla	pal	pla	pl
gra	gar	gra	ga	gar	gra
pos	ps	pso	pos	po	pos

4 - Lê a história e responde.

O Tiago na escola

O Tiago está na escola. A mãe vai buscar o Tiago à escola.

Quando vê a mãe, dá-lhe um beijinho. O Tiago e a mãe vão para casa.

Como se chama o menino?

TIAGO

Onde está o menino?

ESCOLA

Quem vai buscar o menino?

MÃE

O que o menino dá à mãe?

BEIJINHO

Para onde vão o Tiago e a mãe?

CASA

Dás um beijinho à tua mãe quando ela te vai buscar à escola?

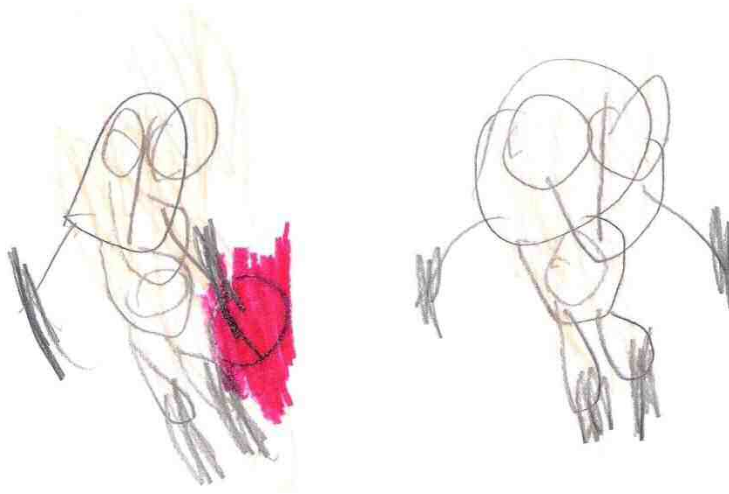
SIM

Como se chama a história?

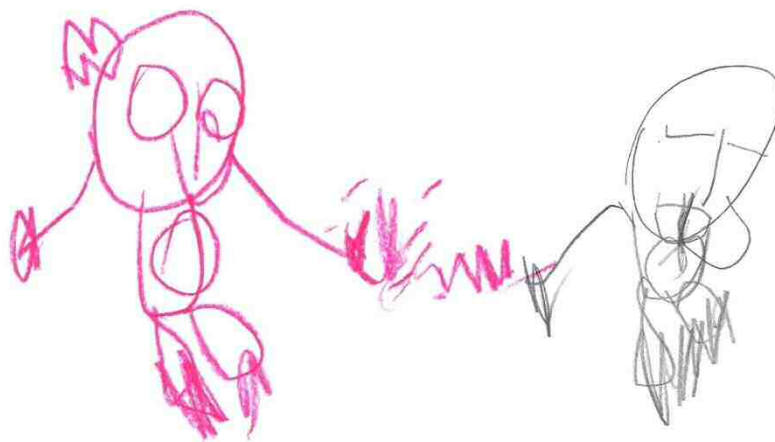
O TIAGO

NA ESCOLA

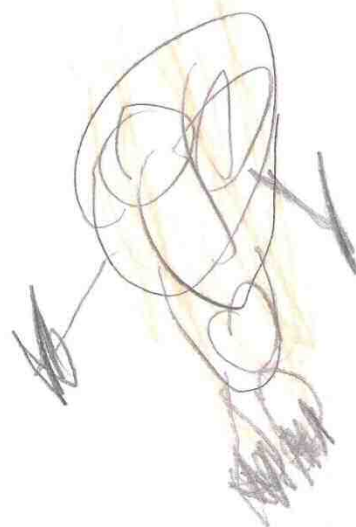
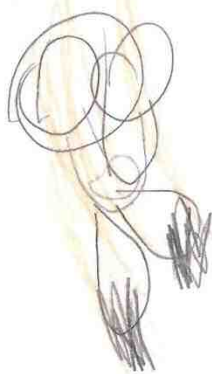
O [REDACTED] brinca com o pai.



A mãe faz cócegas ao [REDACTED].



O [REDACTED] gosta muito do pai e da mãe.





O [black square] brinca com a bola na rua.

O pai lava o carro sujo.

A mãe faz a sopa de espinafres.

33.^a SESSÃO - 4 de junho de 2013

Confidencial

Nome: _____

Data: _____

1 – Contorna as peças de roupa.

meia	bolo	calças	faca
batata	saia	camisola	gato
camisa	caneta	casaco	mesa

2 – Contorna as cores.

lua	amarelo	verde	vaca
queque	azul	barco	vermelho
roxo	leite	rosa	castanho

3 – Risca a palavra que não serve.

banana	morango
laranja	caneta
uva	ananás

leite	sumo
água	chá
coca-cola	caracol

comboio	mota
carro	avião
bolacha	barco

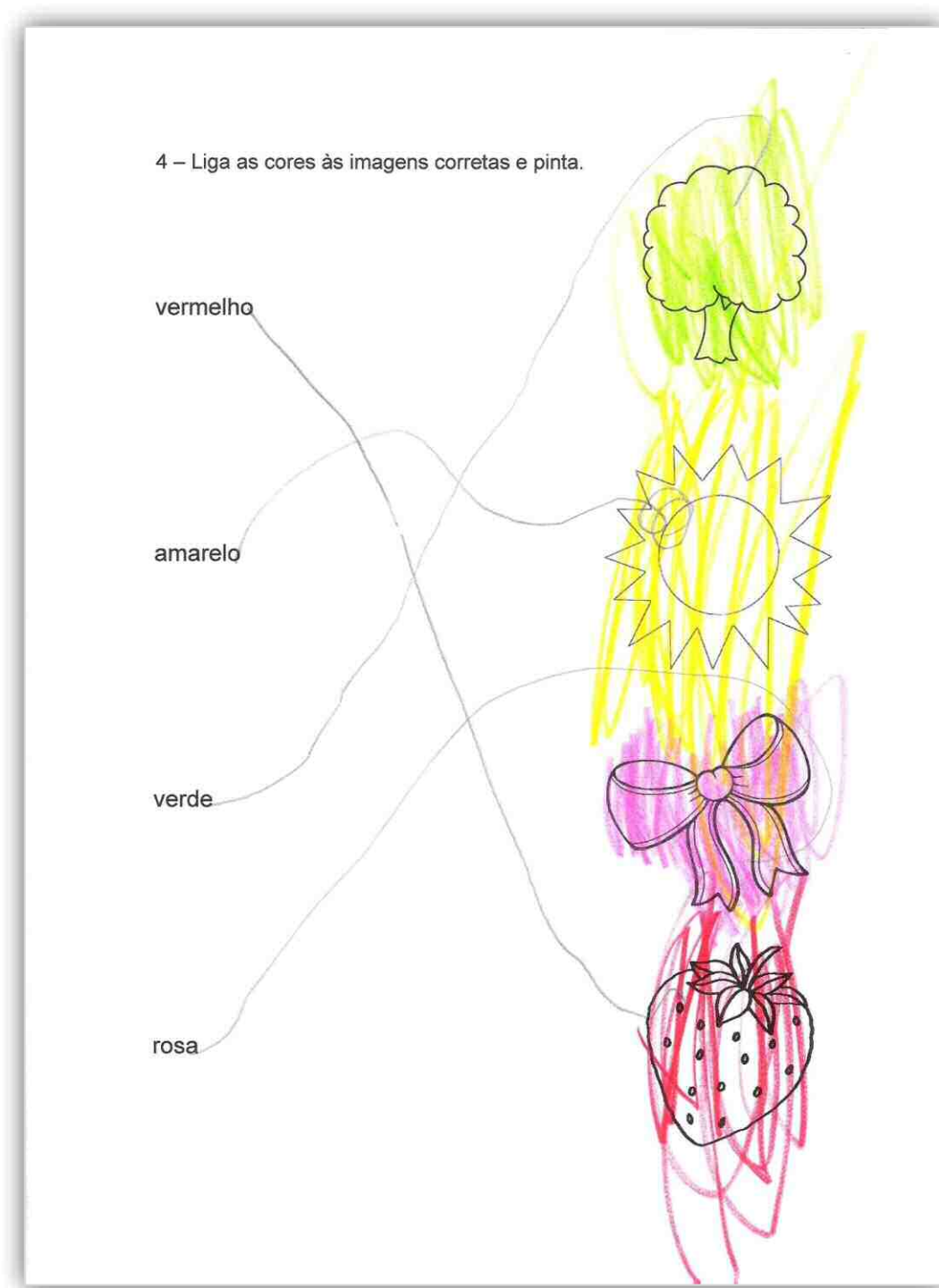
leão	raposa
livro	cavalo
pato	elefante

Meios de transporte

Frutas

Animais

Bebidas



5- Escreve frases no computador usando as seguintes palavras.

bola carro sopa frigorifico

4 →  
4 de junho em 2013


bola

O    
o  brinca com a bola


carro

O   →   O 
o  anda de carro com o pai


sopa

A   A 
a mãe come a sopa

34.^a SESSÃO - 7 de junho de 2013

Ordena a frase!

come espinafres a [REDACTED] de come O sopa

Confidencial

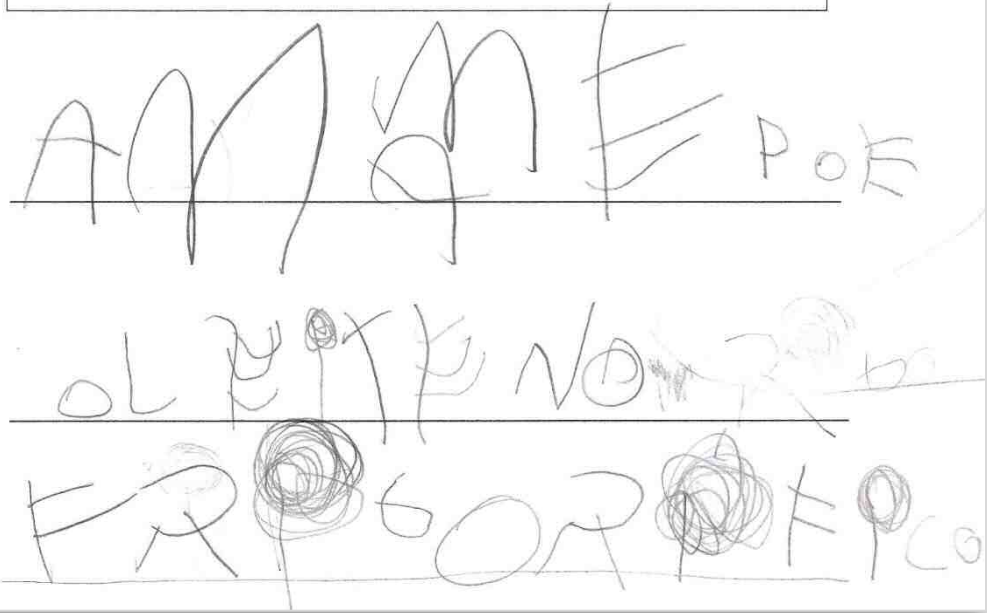
COME A

SOPA DE ESPINAFRES



Ordena a frase!

frigorífico no A leite mãe o pão

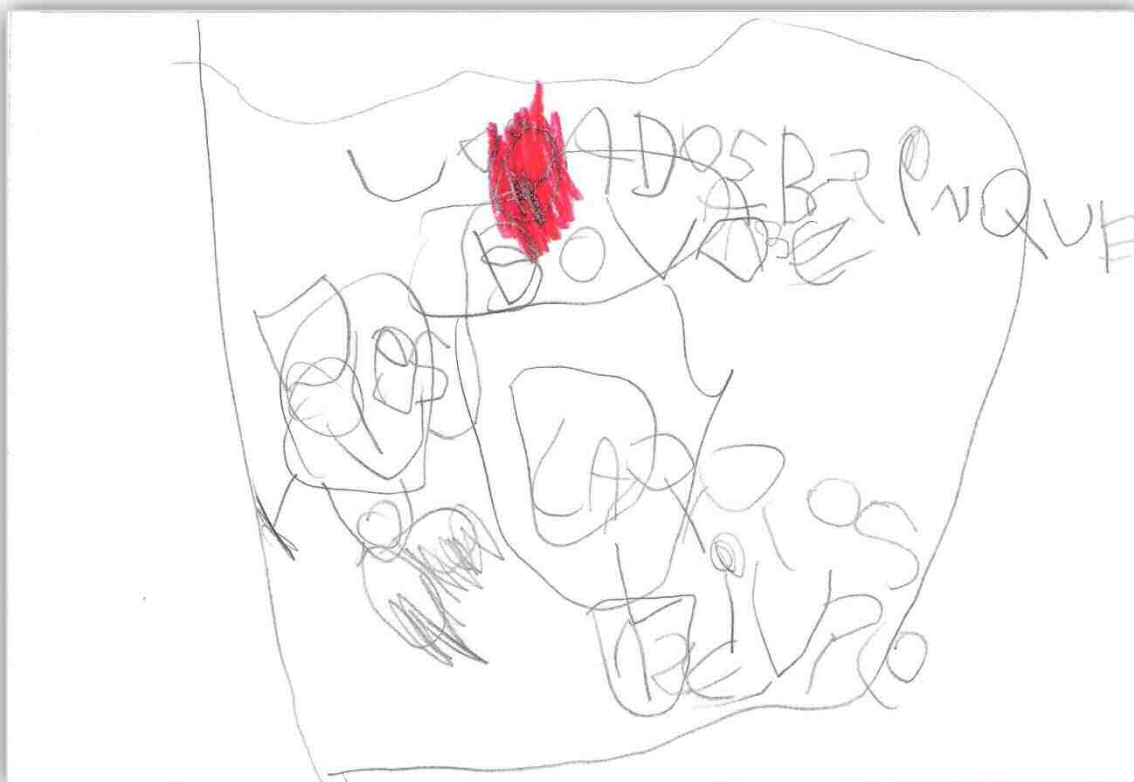


Ordena a frase!

vermelha a compra O bola pai

OPA! COMRA

A BOLA
VERMELHA





35.ª SESSÃO – 11 de junho de 2013

O ■■■■ come a sopa de espinafres.

A mãe põe o leite no frigorífico.

O pai compra a bola vermelha.

Apêndice M - Declaração para validação das entrevistas

Declaração

Eu, _____,
declaro que valido a entrevista que me foi realizada por Joana Filipa Antunes, aluna do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, para efeitos de elaboração do seu Trabalho de Projeto, relativo ao mesmo curso.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo assegurado o total anonimato dos elementos envolvidos.

O entrevistado

Apêndice N - Guião de Entrevista: Pais

CATEGORIAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS
Percurso	Compreender a motivação na procura de especialistas que efetuassem um diagnóstico	1. Que idade tinha a criança quando se apercebeu que esta poderia ser diferente?
		2. O que a/o levou a procurar um especialista que pudesse indicar o seu diagnóstico? A criança demonstrava algum comportamento ou característica diferente?
		3. Como foi recebido o diagnóstico efetuado?
	Identificar conhecimentos sobre as PEA	4. Já tinha algum conhecimento prévio sobre PEA?
Interação e comunicação	Compreender a interação e comunicação com a criança	5. Como considera que comunica/interage a criança com as outras pessoas (adultos e pares)?
		6. Sentiu/sente alguma dificuldade na comunicação com a criança? Como é realizada essa comunicação?
		7. Sentiu/sente alguma outra dificuldade na sua relação com a criança? Se sim, qual/quais?
Trabalho em equipa	Identificar atividades realizadas	8. Costuma realizar atividades em casa com a criança com o intuito de desenvolver as suas competências? Se sim, que tipo de atividades?
	Compreender o trabalho realizado em equipa	9. Considera existir um trabalho de equipa entre a família, os professores e os vários terapeutas?
Desenvolvimento da criança	Compreender a evolução da criança	10. Quais as maiores evoluções que nota na criança desde que esta começou a receber os apoios por parte dos professores e dos diversos terapeutas?

Recursos humanos, físicos e materiais	Compreender a adequação de recursos	11. Considera que o Agrupamento tem à disposição todos os recursos necessários para desenvolver as competências de uma criança com um quadro clínico de PEA? Em caso negativo, que recursos/apoios considera estar em falta?
---------------------------------------	-------------------------------------	--

Apêndice O - Guião de Entrevista: Professores e Terapeutas

CATEGORIAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS
Percurso	Compreender a longevidade da relação	1. Há quanto tempo trabalha com a criança enquanto professor / terapeuta / psicólogo?
	Compreender conhecimentos sobre as PEA	2. Já havia trabalhado com outras crianças com um quadro clínico de PEA?
Interação e comunicação	Compreender a comunicação realizada com a criança	3. Sentiu dificuldades na comunicação com a criança? Como é realizada essa comunicação?
		4. Denotou um desenvolvimento na comunicação da criança ao longo do ano letivo que agora termina?
	Compreender a interação com a criança	5. Sente alguma outra dificuldade na sua relação com a criança?
		6. Denotou um desenvolvimento na sua relação com a criança ao longo do ano letivo?
	Compreender a interação da criança com outras pessoas	7. Como considera que comunica/interage a criança com as pessoas (adultos e pares)?
Atividades	Identificar atividades realizadas	8. Que tipo de atividades costumava realizar com a criança no sentido de desenvolver as suas competências?
		9. Que atividades costumava realizar com a criança no sentido de estimular especificamente a sua comunicação?
Evolução	Compreender áreas fracas	10. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades que a criança apresentou na realização de tarefas?
	Compreender áreas fortes	11. Por outro lado, em que tipo de atividades a criança demonstrou ter mais facilidade de cumprimento das mesmas?
	Compreender a	12. Quais as maiores evoluções que verifica na criança, desde que começou

	evolução da criança	a trabalhar com ela?
Recursos humanos, físicos e materiais	Identificar a adequação de recursos	13. Considera que o Agrupamento tem à disposição todos os recursos necessários ao desenvolvimento das competências de uma criança com um quadro clínico de PEA? Em caso negativo, que recursos considera estar em falta?
Trabalho em equipa	Compreender o trabalho realizado em equipa	14. Considera existir um trabalho de equipa entre os vários professores, terapeutas e família, no sentido de desenvolver as competências da criança? Porquê?
Projeto de Intervenção	Compreender a importância do Projeto de Intervenção	15. Considera que o trabalho por mim realizado foi benéfico para o desenvolvimento de competências da criança?

Apêndice P - Entrevista realizada à Mãe

<p><u>1. Que idade tinha a criança quando se apercebeu que esta poderia ser diferente?</u></p> <p>Dezoito...cerca de dezoito meses...Aquela altura em que deveria começar a falar...ele teve um desenvolvimento completamente normal, mas agora que já sabemos a problemática e talvez aos doze meses, um ano de idade, já havia ali o indício de qualquer coisa, mas como era o primeiro, não é, a primeira vez que tínhamos um filho, ainda não estávamos bem dentro dessas coisas.</p> <p>O diagnóstico foi feito por volta dos dois anos numa consulta em Coimbra. A primeira consulta em Coimbra foi aos vinte e dois meses ou vinte e três. Mas antes de termos ido a Coimbra fomos a uma pediatra, a doutora [nome da pediatra], e foi ela que diagnosticou, ela disse logo...que haveria grandes probabilidades de ser autismo e encaminhou logo para se fazer o diagnóstico em Coimbra, no Hospital Pediátrico, para a Unidade de Autismo.</p>	<p>1</p> <p>5</p> <p>10</p>
<p><u>2. O que os levou a procurar um especialista que pudesse indicar o seu diagnóstico? A criança demonstrava algum comportamento ou característica diferente?</u></p> <p>[Respondido ao longo da resposta à questão 1]</p>	<p>15</p>
<p><u>3. Como foi recebido o diagnóstico efetuado?</u></p> <p>Não foi fácil, mas nós não ficámos surpreendidos porque já tínhamos andado a pesquisar algumas coisas acerca do assunto. E pronto...foi por volta dos dezoito meses. O [nome da criança] tem um primo...dois meses mais velho e nós íamos fazendo uma comparação. Cada criança tem um ritmo diferente, mas...tínhamos o primo como referência. E uma das coisas que mais nos assustava era...não só ele não falar, não dizer palavras...e o primo já dizia...era o facto de nós chamarmos e ele não olhar...chamávamos e ele continuava o que estava a fazer e [nome da criança] ou podia ser outro nome qualquer e ele não virava...não se voltava a ver de onde é que vinha o som nem respondia à palavra [nome da criança], não é, ao nome dele. E foi isso que nos assustou mais. E nós na altura andámos a pesquisar, eu nem tanto mas o meu marido, porque, pronto, já tinha ouvido falar, já tinha visto um filme e já tinha... e começou ali a ver alguns comportamentos, algumas coisas que, sim, que batiam certo com aquilo que tínhamos visto e então...quando a médica nos falou em autismo nós não ficámos “o que é que é isso?!” ou “ai, não pode ser!”, não, porque nós já estávamos assim...quer dizer, não estávamos preparados mas estávamos assim...porque nunca ninguém está preparado...mas pronto, já estávamos mais ou menos à espera. Claro que há a parte da negação do “ai, não pode ser, é engano, e mais isto”. Mas pronto, no fundo, no fundo, nós já</p>	<p>20</p> <p>25</p> <p>30</p> <p>35</p>

estávamos à espera do diagnóstico.	
<p><u>4. Já tinha algum conhecimento prévio sobre as Perturbações do Espectro do Autismo?</u></p> <p>[Respondido ao longo da resposta à questão 3]</p>	40
<p><u>5. Como considera que comunica/interage a criança com as pessoas (adultos e crianças da sua idades)?</u></p> <p>É difícil. As crianças... ele não sabe interagir muito bem com as crianças. Ele não procura. Não tem a iniciativa de interagir com as outras crianças. Tem a iniciativa é, por exemplo, de ir ver o que a criança está a fazer, por causa de algo que o chama a atenção, por exemplo um brinquedo ou um telemóvel, ou qualquer coisa que lhe desperta a atenção. Ele vai ter é com o objeto, não vai ter com a criança, não vai....Está a perceber? O objeto de interesse dele é aquele objeto, não é a criança. Hmmm...aqui nem tanto...no Jardim de Infância ele até interagia já mais com as pessoas, com os colegas. Não digo todos, com eles todos...no parque. Nos primeiros anos não, mas nos últimos, no 3º e no 4º ano – ele andou lá quatro anos – já chamava os miúdos pelos nomes para irem brincar com ele. Ele nessa altura eu acho que estava melhor até do que está agora. Porque agora os colegas são novos, nem sei se ele já os conhece todos pelos nomes, não sei, mas ele nem fala, nem fala deles. Antes no infantário já dizia algumas coisas sobre eles, mas agora não. Eu acho que nesse aspeto está pior. Mas ele...pronto, aí ele já interagia com eles. Pelo menos já tinha a iniciativa de os ir chamar para brincar. Por exemplo o primo, com o primo já interage melhor. Já conhece...já tem mais confiança...já está habituado a ele...até estão sempre a pegar-se um com o outro...</p> <p>Com os adultos... (risos) ...é assim, com os pais e com as pessoas que estão mais próximas, já o conhecemos, já sabemos como é que havemos de reagir a determinadas atitudes, já o conhecemos. Connosco não há grandes conflitos nem...Mas com as pessoas desconhecidas...com as pessoas desconhecidas é complicado, não é, lidar com ele...quem não conhece, quem não sabe como é que ele se comporta em determinada situação. Nós já sabemos que a determinada situação ele vai reagir assim, geralmente é assim...pode não ser...mas geralmente reage de uma certa maneira. Agora com pessoas estranhas é mais complicado. Se for a desenvolver atividades ou tarefas que ele gosta e que desperta a atenção, coisas do agrado dele, aí está muito bem-disposto. Agora contrariar, fazer coisas que ele não queira, para obedecer a ordens, começa logo “não, não” e “não quero”, começa logo a barafustar e é difícil dar-lhe a volta.</p>	<p>45</p> <p>50</p> <p>55</p> <p>60</p> <p>65</p> <p>70</p>
<u>6. Sentiu/sente alguma dificuldade na comunicação com a criança? Como é</u>	75

<p><u>realizada a comunicação?</u></p> <p>Sinto...sinto. Há muita coisa que ele não consegue exprimir. Em muitas situações. Agora já nem...Já foi muito pior. Agora já é mais...em certas situações já consegue manifestar aquilo que sente, se está triste, se está contente, as emoções que descreve mais facilmente. Mas há muita coisa que nós não sabemos, não sabemos o que se passa na cabeça dele quando ele de repente começa a chorar numa situação qualquer, assim uma coisa inesperada, já é com menos frequência do que acontecia, não é...porque ele antes bastava ele entrar em qualquer lugar, um som, qualquer barulho, qualquer coisa, não sei, fazia confusão e começava a chorar. Por volta dos 3-4 anos era impossível ir com ele, por exemplo, a um hipermercado, que ele entrava, nós entrávamos e que ele começava a chorar e pronto, temos que ir embora. E agora não, agora já é mais fácil vermos aquilo que ele quer, aquilo que ele gosta, aquilo que ele não gosta, onde ele se sente bem, onde vemos que ele não se sente bem, quando não está seguro, mas claro, há muita coisa que a gente não sabe e há muita coisa que acho que nunca vamos conseguir....não é...comunicar com ele. Talvez mais tarde caso ele saiba expressar-se melhor e aí consiga dizer aquilo que sente. Mais coisas que sente., porque vê-se perfeitamente que ele deve sentir angústias, deve sentir medos, deve sentir essas coisas, mas nós não conseguimos saber.</p> <p><u>[Questiono a mãe acerca de livros de imagens e se estes poderiam ajudar nessa comunicação e a expressar aquilo que sente]</u></p> <p>Pois isso ele não tem...Muitas vezes eu acho que ele não sabe é dizer aquilo que sente. Deve ser uma mistura de sensações, uma mistura de...pronto, não sei explicar, que ele não deve saber bem. Porque às vezes as pessoas perguntam “Mas o que é que ele tem?”, pois mas nem ele próprio se calhar deve saber aquilo que tem...não é...deve ser uma confusão de emoções...e ele não consegue. Estar assim num momento e depois chorar e eu “[nome da criança] mas o que é que se passa? O que é que foi? Mas magoaste-te? O que é que dói?” e ele não diz nada., não é...não diz nada, não consegue dizer...É complicado. Mas esperemos que...com o tempo ele vá melhorando.</p> <p><u>[Questiono a mãe sobre se considera que houve uma evolução, no entanto]</u></p> <p>Ah sim, sim...Ele quando era mais pequeno, tinha uma amigdalite, tinha qualquer coisa e eu ia para o hospital mesmo já nas últimas porque ele não sabia queixar-se do que é que tinha. Ele teve um problema na pilinha, tinha uma infeção, que ele chegou...ele já nem conseguia andar, ele era pequenino, tinha dois anos, ele quase que não conseguia por os pés no chão, e nós “mas o que é que ele tem?” e ele nada, nada, nada, nem apontava, nem um ai, nem chorava, nada, nada, nada, aí sim, aí é que era complicado. Agora não, agora às vezes até se queixa de mais. Agora qualquer coisinha “ai...dói, dói...um penso!”</p>	<p>80</p> <p>85</p> <p>90</p> <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p> <p>110</p> <p>115</p>
---	---

(risos).	
<p><u>7. Sentiu/sente alguma outra dificuldade na sua relação com a criança? Se sim, qual/quais?</u></p> <p>A que nível? Qualquer nível? ...Sei lá...não sei como é que hei-de responder...</p>	120
<p><u>8. Costuma realizar atividades em casa com a criança com o intuito de desenvolver as suas competências? Se sim, que tipo de atividades?</u></p> <p>No sentido de dar continuidade às atividades que são aqui realizadas, não é? ...no início foi muito complicado, aliás sei que continua a ser muito complicado trabalhar com ele na sala de ensino regular. Pronto, mas ele tem que ser acompanhado mesmo por alguém na sala, porque sozinho é...impossível. Mas em casa ele comigo trabalha. Eu dou seguimento principalmente à Língua Portuguesa e ao Estudo do Meio, que é aquilo que ele gosta mais de fazer. Ele leva sempre os livros para casa e, pronto...procuro sempre perguntar em que letra é que ele vai, e...fazer a ficha...eu sei que ele trabalha muito no Magalhães e essa parte está muito...está muito...adquiriu muitas competências, porque ele em casa quando era preciso qualquer coisa no computador, para escrever, ele ia sempre chamar-nos...ele ia chamar-nos: “Mãe, quero escrever não sei quê!” e pronto lá ia eu ajudar. Agora não, agora vê-se que ele adquiriu muitas competências, porque ele agora já escreve sozinho e já não vem pedir ajuda para escrever nada. Aquilo que eu tento é a parte manuscrita, para ele tentar...porque é muito difícil. Ele só sabe fazer as letras maiúsculas. E pronto é muito complicado de fazer, apesar de ele saber fazer as letras todas...Ele sabe. Mas isso é a parte que ele menos gosta. É a parte menos interessante para ele.</p> <p><u>(Breve interrupção: uma assistente operacional entra no espaço com uma criança;</u></p> <p><u>Questiono a mãe acerca de atividades no âmbito da Matemática)</u></p> <p>Mas a Matemática não costumo fazer, é mais complicado. Se eu lhe perguntar se quer fazer Matemática, Língua Portuguesa ou Estudo do Meio, ele diz que Matemática não quer (risos). Não sei porquê.</p> <p><u>[Comento com a mãe que na escola é indicada pelos professores a preferência da criança pela matemática]</u></p> <p>Ah é? Mas em casa nunca quer fazer...mas lá está...ele se calhar faz mais cá...aqui e depois em casa não quer, que fazer outra coisa.</p>	<p>125</p> <p>130</p> <p>135</p> <p>140</p> <p>145</p> <p>150</p>
<p><u>9. Considera existir um trabalho de equipa entre a família, os professores e os diversos terapeutas?</u></p>	

<p>É assim. Podia haver maior coordenação e haver....hmm...tudo bem que os pais, pronto, têm a profissão, têm que trabalhar, têm que cuidar da criança, têm sempre que dividir o tempo. E se calhar não sobra muito tempo para desenvolver atividades com as crianças em casa, mas eu acho que devia haver, não sei, eu acho que nesse aspeto as coisas não funcionam muito bem.</p> <p><u>[Questiono a mãe acerca do trabalho em parceria dos e com os professores e terapeutas]</u></p>	155
<p>Eu acho que não. Por exemplo no ano passado, nós tínhamos conhecimento de tudo o que o [nome da criança] fazia na terapia da fala; a terapeuta...todas as sessões metia uma notazinha no caderno ou mandava-nos emails a dizer "O [nome da criança] fez isto, isto e isto" e nós ficávamos a par de tudo o que ela fazia. Este ano eu não sei. O [nome da criança] tanto pode fazer....até pode ter feito muita coisa como pode não ter feito nada, que eu não sei, não sei. Tivemos apenas acesso ao relatório de final de período. Mas assim uma coisa, tipo...</p> <p><u>[Questiono a mãe acerca de eventuais reuniões com os vários profissionais]</u></p>	160
<p>Não, não, não...nada, nada...é só estas as únicas reuniões que nós temos. É só no final do período e é com as professoras, mas com a terapeuta não.</p>	165
<p><u>10. Quais as maiores evoluções que nota na criança desde que esta começou a receber os apoios por parte dos professores e dos diversos Terapeutas?</u></p> <p>Ele no infantário já tinha terapias, tinha duas vezes por semana, tinha também apoio do ensino especial, também duas vezes por semana. Ensino especial tinha lá, no Jardim de Infância. Ele deslocava-se aqui (à escola) só para a terapia da fala e para, depois, a sala TEACCH. Primeiro ele tinha...era uma hora na sala...eram quarenta e cinco minutos na sala TEACCH e quarenta e cinco minutos na terapia, duas vezes por semana, era assim...Mas claro evoluções houve e muitas. Em termos de linguagem, em termos...de compreensão, não é.... Não obedecer a ordens, realizar tarefas, que ele...está muito melhor do que aquilo que era, há uns anos atrás. Não tem nada a ver, não é...ele está mais maduro (risos)...como é óbvio...continua com um comportamento...acho que se tornou numa criança...antes ele era uma criança mais meiga....e tornou-se numa criança mais...não estou a dizer agressiva...mas mais...reativa. Reage logo...negativamente. Eu é que estou a falar num aspeto negativo. Que ele antes aceitava mais as coisas que lhe eram impostas, e era mais obediente. Agora está numa fase mais rebelde, mais "não", mais "não quero" e mais "não..." e pronto, e isso também chateia um bocado, porque os professores querem fazer uma coisa com ele e ele está constantemente "não, não quero, não quero" e acabam por desistir e eu compreendo. Muitas vezes nós em casa também. Queremos pô-lo a fazer uma coisa e ele "não quero, não quero, não quero" e depois chora, chora, chora....e</p>	170
	175
	180
	185
	190

<p>no início era complicadíssimo ele fazer alguma coisa aqui na escola e eu ganhava cada guerra com ele porque ele não queria, não queria, não queria... chorava, chorava, chorava e ficava ali, se fosse preciso, uma hora a chorar. Mas fazia...mas tem momentos bons...ele abraça, e está sempre...pronto, não está sempre a rir, ainda tem muitas alturas em que ainda chora. Ainda há dias vim buscá-lo e estava lá fora no recreio...e estava a chorar...e eu perguntava...como é que ele dizia?...”Estou triste”, mas não dizia porquê...”Então filho o que é que aconteceu?”...”Estou triste”...e depois agarrou-se a mim e disse “O [nome da criança] está feliz!” ...pronto, cheguei eu, viu-me, não é, e já...ficou feliz, pronto....passou. Ele passa de um extremo...ele está contente mas se...estou a dizer...a distância entre ficar triste e ficar contente é rápida...passa de um extremo ao outro.</p>	<p>195</p> <p>200</p>
<p><u>11. Considera que o Agrupamento tem à disposição todos os recursos necessários para desenvolver as competências de uma criança com um quadro clínico de Perturbações do Espectro do Autismo? Em caso negativo, que recursos/apoios considera estar em falta?</u></p> <p>Olhe, é assim, todos os recursos, todos os recursos não...é assim, é complicado, mas eu acho que deveria haver sempre uma professora disponível na sala para o acompanhar...o tempo todo, o dia inteiro...eu sei que isso é impossível, mas era o ideal, não é? Principalmente, é isso. Ele teve sempre uma tarefaira...neste caso não é necessário porque há aqui um reforço de auxiliares, mas mesmo essa tarefaira ajudava-o muito no Jardim de Infância, a desenvolver as atividades...ela estava sempre com ele...</p> <p><u>11.1. Considera que seria benéfico?</u></p> <p>Sim, sim, muito benéfico para ele. A terapia da fala, talvez deveria ter mais vezes por semana porque ele só tem, acho que quarenta e cinco minutos...mas são dois tempos...eu nem sei em que dias é que ele tem terapia, nem sei....nem sei o que é que ele faz...</p> <p><u>11.2. E tem mais terapias?</u></p> <p>Não, não tem mais nada...não, não...a única coisa que tem é a psicomotricidade aquática...uma vez por semana...e tirando isso não tem mais nada.</p>	<p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p>
<p><u>Observações</u></p> <p>Não foram realizadas quaisquer observações adicionais.</p>	<p><u>225</u></p>

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista realizada a: 28/05/2013

Apêndice Q - Entrevista realizada à Professora Titular

<p><u>1. Há quanto tempo trabalha com a criança enquanto professor?</u></p> <p>Desde este ano letivo.</p> <p><u>1.1. Desde setembro?</u></p> <p>Sim.</p>	1
<p><u>2. Já havia trabalhado com outras crianças com um quadro clínico de Perturbações do Espectro do Autismo?</u></p> <p>Não.</p> <p><u>2.1. Mas já tinha conhecimentos sobre a mesma perturbação?</u></p> <p>Ah. Alguma coisa, sim.</p> <p><u>2.2. Já tinha tido outros alunos com Necessidades Educativas Especiais?</u></p> <p>Sim...sim...mas não autismo. As crianças que tinha tido com necessidades educativas especiais...não tanto pelo problema que o [nome da criança] tem, mas mais dificuldades de aprendizagem que apresentavam, problemas a nível cognitivo, em que a comunicação não era um impedimento para se estabelecer um contacto compreensível daquilo que o aluno sabia ou daquilo que o aluno podia ou não aprender e aquilo que eu podia ou não pedir para aprender. No caso do [nome da criança] tudo isto é novo: as reações dele, o estar, a forma como ele estava no grupo, tudo muito diferente daquilo que eu estava habituada, sim.</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>15</p>
<p><u>3. Sentiu dificuldades na comunicação com a criança? Como foi realizada a comunicação?</u></p> <p>Muitas. Principalmente no primeiro mês. Mesmo nos dois meses. As primeiras semanas de trabalho foram muito complicadas.</p>	20
<p><u>4. Denotou um desenvolvimento na comunicação da criança ao longo do ano letivo que agora acaba?</u></p> <p>Houve, houve, houve. Notei uma grande alteração. Eu própria fui lendo algumas coisas, fui conversando muito com os pais e com os colegas do ensino especial e isso munuiu-me de alguns conhecimentos para tentar compreender melhor o [nome da criança], a sua problemática e para me entregar a ele de uma forma mais facilitadora e eu acho que o [nome da criança] também acabou...como era...a sua integração foi este ano no 1.º Ciclo, ele próprio também teve o seu período de adaptação. E depois de estar adaptado eu acho que as coisas melhoraram. Também me parece que teve muita influência ele ser medicado com a frequência necessária para estar um pouco mais</p>	<p>25</p> <p>30</p>

tranquilo e disponível.	35
<u>[Breve interrupção: uma docente da escola vai à sala dar um recado à docente entrevistada]</u>	
Portanto, a medicação também foi fundamental, porque o [nome da criança] tinha momentos...momentos não...quase sempre se apresentava num estado de excitação...uma excitação excessiva e quase incontável. A medicação ajudou a estabilizá-lo...e até a estar mais disponível para algum trabalho ainda que aqui na sala desenvolvesse pouco trabalho...cooperava mais, entendia melhor que se podia sentar a ler um livro...entendia melhor que podia estar ao pé de mim para me permitir dar as aulas...colaborou de uma outra forma...colaborou de uma outra forma. Principalmente no terceiro período.	40 45
<u>5. Sentiu alguma outra dificuldade na sua relação com a criança? Se sim, qual/quais?</u>	
Quer dizer, não havendo comunicação não consegui, infelizmente, pelo menos oralmente eu acho que ele aprendeu...muitas coisas, captava tudo com muita facilidade. Agora, em termos de ensino até mesmo para uma parte mais funcional, eu não consegui dar ao [nome da criança] aquilo que eu gostaria de ter dado. Sei que alguns conhecimentos lhe foram transmitidos, mais pela via oral, mas foi difícil fazer com ele um ensino um pouco mais formal e mais direcionado. Também, dado ele estar inserido numa turma com alguns alunos problemáticos, não me permitia dar-lhe uma atenção mais individualizada, não é? Se eu tivesse um outro tipo de turma, provavelmente conseguiria dar-lhe uma atenção mais individualizada, mas basicamente foram os problemas de comunicação.	50 55
<u>5.1. A comunicação acabava por interferir em tudo o resto...</u>	60
Sim, em todo o grupo. E a Joana assistiu muita vez, não é?	
<u>6. Denotou um desenvolvimento na sua relação com a criança ao longo do ano letivo?</u>	
Houve, houve...um desenvolvimento positivo.	
<u>7. Como considera que comunica/interage a criança com as outras pessoas (adultos e crianças da sua idades)? Denotou um desenvolvimento nessas comunicações ao longo do ano letivo?</u>	65
É irregular. Ele...desde que o entendessem, ele conseguia interagir positivamente com todos. Quando não era entendido...desentendia-se com os outros e tinha atitudes por vezes agressivas que se sabiam não que não eram premeditadas mas acontecia magoar alguns colegas dadas as dificuldades que	70

alguns tinham em compreendê-lo e essa era a forma dele manifestar que estava descontente. Portanto, agora parece-me que como o adulto acaba por saber melhor como lidar com estas situações, talvez ele tenha conseguido comunicar melhor com os adultos do que com os seus pares.	75
Ainda bem que eles [colegas de turma da criança] eram muito amorosos e faziam festinhas mas eu acabei por lhes dizer “Vocês não façam muitas festinhas ao [nome da criança] porque ele pode não gostar” e depois de repente era vê-lo a empurrar, a puxar cabelos e, portanto, acabava por ser muito desagradável, apesar de todos saberem que ele fazia isso, não por maldade, mas por ou não se fazer entender, ou porque não estava a gostar daquilo que lhe estavam a fazer.	80
<u>8. Que atividades costumava realizar com a criança no sentido de desenvolver as suas competências?</u>	
A nossa preocupação este ano foi basicamente no cumprimento de regras. No fazer entender ao [nome da criança] que na sala tem que estar sentado, que tem deixar desenrolar a aula no seu ritmo normal, que para sair da sala tem que se pedir. Foi mais no cumprimento de regras. Quanto ao desenvolvimento de currículo, esse foi mais feito ao nível do Ensino Estruturado. Claro que aqui era pedido muitas vezes ao [nome da criança] para participar....oralmente, para ler, para comentar muitos temas da Língua Portuguesa e de Estudo do Meio mas ele nem sempre estava disponível...nem sempre estava disponível. Portanto, via-se inclusivamente que ele na sala de Ensino Estruturado estava mais tranquilo, mais equilibrado, mais disponível, precisamente porque estava lá no canto dele, não é? Há um apoio mais individualizado, estão dois ou três alunos de cada vez e aqui estamos muitos...se eu falava um pouco mais alto ou se os miúdos faziam muito mais barulho o [nome da criança] imediatamente reagia de uma forma negativa. Portanto, é natural que ele aqui não estivesse muito disponível. Mas gostava muito de atividades, por exemplo, de relaxamento, atividades que promovessem...como é que eu hei-de dizer...a expressão corporal...a música...gostava muito de ouvir música.	85
	90
	95
	100
<u>8.1. Mas nunca participou nas Atividades de Enriquecimento Curricular?</u>	
Não, não. Por escolha dos pais. Ele teve algumas atividades...uma atividade...tinha a Psicomotricidade Aquática e tinha também...a colega de Educação Física estava com ele também para promover algum desenvolvimento motor e coordenação motora. Portanto, ele tinha essas atividades mas fora da sala de aula. Portanto, ela vinha buscá-lo quarenta e cinco minutos por semana, para ter ali no ginásio e desenvolver atividades no âmbito da Psicomotricidade. Ela não é psicomotricista...ela tem conhecimentos de...ela vinha nas segundas-feiras de manhã. Portanto,	105
	110

Psicomotricidade Aquática e depois alguns exercícios no âmbito da Educação Física.	
<p><u>9. Que atividades costumava realizar com a criança no sentido de estimular a sua comunicação?</u></p> <p>Eu...se dá nome às atividades, não tenho nome para lhes dar. Era de tudo um pouco: era através de um carinho, através de um raspanete, através de sentar-me um pouco com ele, através de o levar comigo quando tinha alguma tarefa para fazer na escola, de o observar, de interagir com ele no intervalo, era por aí...foi por aí que eu fui conquistando o [nome da criança] ...Sempre em busca dos interesses dele para conseguir alcançar os meus, não é?</p>	115
<p><u>10. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades que a criança apresentou na realização de tarefas?</u></p> <p>Na escrita. Portanto, ele não conseguia...a escrita para ele era muito difícil...o raciocínio matemático, o cálculo...era muito difícil para ele. Verbalizar as suas opiniões.</p>	120
<p><u>11. Por outro lado, em que tipo de atividades a criança demonstrou ter mais facilidade de cumprimento das mesmas?</u></p> <p>Na leitura, podemos dizer, falando no currículo. A leitura...e eu não posso dizer mais. Em termos de currículo e se estamos a falar das aprendizagens formais, seria a leitura.</p> <p><u>11.1. E aprendizagens não formais?</u></p> <p>A expressão corporal...viu-se ali na festa a alegria dele, a necessidade de dançar, a alegria perante uma música que gostava...aí ele conseguia fazer entender aos outros que estava verdadeiramente alegre ou verdadeiramente triste.</p>	125
<p><u>12. Quais as maiores evoluções que verifica na criança, desde que começou a trabalhar com ela?</u></p> <p>Na socialização.</p> <p><u>12.1. Considera que comunica mais?</u></p> <p>Eu não sei se ele comunica mais, confesso. Eu acho é que todos nós aprendemos...ele com certeza aprendeu...ou entendeu, mais do que aprender, como se fazer entender sem ter imediatamente uma reação negativa e todos nós que estamos com ele aprendemos muito a saber lidar com ele. Portanto, ao nível da comunicação, basicamente é isto.</p>	130
<p><u>13. Considera que o agrupamento tem à disposição todos os recursos</u></p>	135

<p><u>necessários para o desenvolvimento das competências de uma criança com um diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo? Em caso negativo, o que considera estar em falta?</u></p> <p>Em termos de professores, sim. Agora eu acho que ele precisava de um....quase como que um tutor. Uma pessoa que o acompanhasse permanentemente para assim ele poder estar mais disponível na sala de aula, para prosseguir uma tarefa, uma vez que o [nome da criança] não faz nada sem ter uma pessoa ao lado dele. Portanto, tendo alguém que com ele, fosse ali desenvolvendo as atividades planeadas, tudo seria mais simples. Eu confesso que acho que ele poderia aí desenvolver mesmo outras competências. Era benéfico para todos.</p>	<p>150</p> <p>155</p>
<p><u>14. Considera existir um trabalho de equipa entre os vários professores, terapeutas e família no sentido de desenvolver as competências da criança? Porquê?</u></p> <p>Há, há. Reuniões formais, não. Chegámos a fazer duas reuniões com os pais e com o resto da equipa, agora mais dos que reuniões formais, marcadas, houve sempre uma ligação muito estreita entre todos os elementos que trabalhavam com o [nome da criança]. Então no que diz respeito a mim e ao Encarregado de Educação e à equipa do Ensino Estruturado era quase diária...a comunicação.</p> <p><u>14.1. E com a família também....</u></p> <p>Com a mãe, no final do dia. Se bem que...o pai nem tanto, porque não tinha tanta disponibilidade, dada a profissão. A mãe é que não estava a trabalhar e portanto, era ela que vinha sempre. A mãe mostrou sempre muito interesse pelo filho, como era de esperar.</p>	<p>160</p> <p>165</p> <p>170</p>
<p><u>15. Considera que o trabalho por mim realizado foi benéfico para o desenvolvimento de competências da criança?</u></p> <p>Ah foi muito bom, foi benéfico, foi benéfico, porque a Joana teve a oportunidade de desenvolver com ele um trabalho mais individualizado, com conhecimentos para direcionar as atividades que pretendia de uma forma mais eficaz. E claro que isso ajudou-me na sala de aula porque estive mais disponível para o resto do grupo, como é óbvio. Foi benéfico para ele e foi benéfico para mim. Foi para os dois. Acabou por ser. Lá está. O [nome da criança] precisa de uma pessoa em permanência com ele. E mesmo que não seja um técnico, que seja alguém que, com algum conhecimento ou com alguma formação inicial, que lhe seja dada, que o ajude a não desistir da tarefa, a não reagir negativamente à tarefa, a perceber que tem que estar sentado e não deitado em cima da mesa, que não pode bater com as portas...tudo isso, alguém que possa estar disponível só para o [nome da</p>	<p>175</p> <p>180</p> <p>185</p>

criança]. Isso é fundamental. E a Joana enquanto esteve permitiu que isso fosse feito por si e que não tivesse que ser feito por mim. Portanto, foi benéfico para o grupo e foi benéfico para o [nome da criança].	
<u>Observações</u> Não foram realizadas quaisquer observações adicionais.	190

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista realizada a: 18/06/2013

Apêndice R - Entrevista realizada à Professora A da UEEA

<p><u>1. Há quanto tempo trabalha com a criança enquanto professora da Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo?</u></p> <p>Eu trabalho com o [nome da criança] desde setembro do ano passado.</p>	1
<p><u>2. Já havia trabalhado com outras crianças com um quadro clínico de Perturbações do Espectro do Autismo?</u></p> <p>Não, não, não...</p>	5
<p><u>3. Sentiu dificuldades na comunicação com a criança? Como foi realizada a comunicação?</u></p> <p>Sim, senti alguma dificuldade porque....o [nome da criança] não... fala muito com frases soltas e sem sentido. Palavras soltas e não tinham muito sentido. Foi um bocado complicado no início. Também o comportamento dele...não deixava comunicar, tornava-se muito complicado.</p>	10
<p><u>4. Denotou um desenvolvimento na comunicação da criança ao longo do ano letivo que agora acaba?</u></p> <p>Sim, sim, sim. Bastante.</p>	15
<p><u>5. Sentiu alguma outra dificuldade na sua relação com a criança? Se sim, qual/quais?</u></p> <p>Inicialmente foi mais complicado porque ele não me conhecia, eu também não o conhecia. Foi mais complicado. Mas agora já...já considero que até tenho uma boa relação com ele. Com o tempo foi evoluindo.</p>	20
<p><u>6. Denotou um desenvolvimento na sua relação com a criança ao longo do ano letivo?</u></p> <p>Sim, sim, sim...no geral, sim...tem muita mais facilidade comigo, brinca mais comigo, pede mais coisas...há mais aproximação.</p> <p><u>[Questiono a professora acerca do retrocesso global na criança apontado pela mãe, quando a criança entrou para a escola]</u></p> <p>Isso já não sei, porque eu não conheci o [nome da criança] antes. Eu conheci o [nome da criança] aqui. A professora B também diz que [a criança] quando entrou para o 1º Ciclo regressou bastante. Conhecia antes e que regressou. Vinha com um comportamento muito mais instável, era muito mais complicado trabalhar com ele, mas do que eu conheço do [nome da criança] desde setembro até agora, ele teve uma evolução muito grande. Já faz com muita mais facilidade as atividades, já se adaptou muito mais, já aceita, fez-se</p>	25 30

a festa de Natal e ele cantou com os miúdos, ele estava mais animado, foi uma experiência diferente. Acho que ele aí já se notava que estava mais envolvido com a escola. Agora se a escola sabe trabalhar também com ele ou não, já é uma coisa complicada. Mas que ele evoluiu muito na escola, evoluiu. Acho que ele começou a aceitar os colegas, as atividades propostas, ele agora fazia as atividades todas que lhe pedia para fazer. Adaptou-se com mais facilidade à sala [regular] agora apesar de ainda a estabilidade emocional dele muitas vezes não permitir mas acho que houve uma evolução muito grande. Eu notei. Notei muito mesmo. Em termos de comportamento, em termos de brincar, em termos de fazer as coisas, de pedir, ele antes não pedia muita coisa. Houve momentos em que ele começou a pedir, e pedia mesmo que queria ir para o brincar, se queria fazer determinado jogo, ele pedia. Foi uma evolução que eu gostei muito de ver. Em termos de pedir, acho que a terapeuta [da fala] também tem feito um trabalho bom com ele. O computador sempre foi um aliado. O computador também foi um aliado porque estas crianças têm sempre áreas de interesse e de motivação. Se ele gosta do computador, à partida nós conseguimos chegar às aprendizagens através de trabalhos mais práticos, de materiais adequados, ele consegue chegar com mais facilidade à aprendizagem. Já a escrita é muito complicado. A negação...a escrita era muito complicado. A escrita para ele...escrever com o lápis...coitado...era o desespero.	35 40 45 50 55
<u>[Questiono a professora acerca do tiques/maneirismos que a criança manifesta]</u>	
Em termos de tiques, ele inicialmente tinha muitos mais. Mas muitos mais. Muitos tiques de percussão de som, muitos tiques em termos de...dos dedos, de meter dedos em tudo quanto é lado, meter tudo na boca...muitos mesmo. Agora já não se nota tanto isso. Mas eu também acho que a medicação também ajudou, ajudou bastante. Desde que se insistiu um bocadinho a mãe e o pai na questão da medicação para ver se resultava acho que facilitou também. E notou-se. A partir daí...ainda havia alguma instabilidade emocional, porque era os primeiros meses mas agora nota-se perfeitamente. Até o pai está surpreendido e a mãe. Para a mãe acho que deve ter sido bastante bom porque antes...era muito complicado. O pai, daquilo que consta, o pai lida mais com ele em termos de trabalho em casa, de computador, a ver o que é que ele está a fazer, trabalhos mais de escola, de desenvolver mais competências dele em termos cognitivos...é o pai...a mãe está mais ligada à casa, às questões da alimentação, se ele está a dormir, se faz de vez em quando os trabalhos de casa, mas é, ele não é muito de trabalhos de casa [risos]. Então nesse aspecto o pai tem mais...consegue lidar melhor com o [nome da criança]. E nota-se a diferença quando vem o pai ou quando vem a mãe buscar. O pai é professor também...do secundário...é dos cursos profissionais	60 65 70 75

<p>à noite e à tarde, mas é muito interessado pelo [nome da criança], faz muita coisa pelo [nome da criança] ...ainda faz bastante pelo [nome da criança]. E nota-se muitas vezes quando o chamo e vem a conversar, muitas coisas que ele diz também batem certo aqui na escola. Porque o [nome da criança] é uma criança muito curiosa, apesar do comportamento instável que ele tem muitas vezes, ele é muito curioso. Gosta de mexer, de espreitar, gosta de tocar...é engraçado. E aprende com muita facilidade. As atividades todas que são propostas, explicadas uma ou duas vezes, ele aprende com muita facilidade. Estou a considerar aquelas mais...as subjetivas é mais complicado se calhar...mas aquelas mais básicas...depende do que é básico, mas aquelas mais de introdução de temas, do Estudo do Meio, algumas de Matemática, de operações, de ordenação de números, de explicar Língua Portuguesa, ele memoriza com muita facilidade. Há coisas que ele tem boa capacidade de memorização e é aí que nós tentamos apanhar para ele conseguir fazer alguma coisa, se não é complicado. Gosta muito de fazer quebra-cabeças, puzzles, jogos, gosta muito de pintar, os trabalhos de grupo, adorava pintar. Agora no final quando havia um jogo ou trabalho de grupo notava-se a diferença: já era capaz de estar mais calmo, já não se esticava tanto na cadeira, já jogava, tinha os seus tiques, tinha os seus interesses nos bonecos, com os bonecos conseguíamos levá-lo a jogar. É engraçado. Fazia-se ali um jogo à volta dele para ver se conseguíamos.</p> <p><u>[Questiono a professora acerca do jogo simbólico na criança]</u></p> <p>Ele tinha, tinha jogo simbólico com os bonecos, ele conseguia através de algum jogo simbólico nos bonecos; a transformação, levar o boneco a jogar, ele conseguia. Se ele não queria jogar, através do boneco de interesse eu conseguia levá-lo a jogar. Dava uma volta aí na questão do jogo. Via no que é que ele estava interessado, para se voltar a concentrar no jogo....Era engraçado de ver.</p>	80
	85
	90
	95
	100
<p><u>7. Como considera que comunica/interage a criança com as outras pessoas (adultos e crianças da sua idades)? Denotou um desenvolvimento nessas comunicações ao longo do ano letivo?</u></p> <p>Bem ele...com os pares é um bocado complicado. Tem mais facilidade com os adultos, porque o adulto está mais próximo dele. Os colegas tentam-se aproximar dele, mas ele...ele não se nega a que os colegas lhe toquem, mas se tocam demasiado aí já sente...já começa a ficar demasiado agitado. Mas os colegas gostam muito dele. Mas agora em termos de interação e dentro da sala de aula, ele passa pelos colegas, anda a pé, passa por todos, ele vê o que é que eles andam a fazer mas ele não se mete com os colegas. Pode-se meter com os materiais ou assim, mas em termos disso não se mete muito com os colegas. Em termos de interação só se for uma atividade assim em grupo, ele participa</p>	105
	110
	115

<p>porque vê os outros colegas a participar e ele também quer participar.</p> <p><u>[Questiono a professora acerca da interação da criança com as outras crianças da UEEA]</u></p> <p>Ele com as outras crianças tenta-se manter, mas não se mete muito. Joga com eles, gosta muito de pegar na tabela de comunicação da criança A [criança que frequenta a UEEA] mas não se mete muito. Aquilo que eu vejo é que ele fala muito, brinca muito com a criança B [outra criança que frequenta a UEEA] lá fora, porque a criança B. tem um computador Magalhães e estão os dois à beira do computador, e então passam muito tempo juntos. Com a criança B acho que ele tem uma maior...comunica mais por causa do interesse do computador. Na festa de Natal estavam os dois a brincar no espelho. O [nome da criança] não consegue comunicar muito com a criança B e a criança B fala para ele à vontade. E estava ali, e estava a haver uma comunicação através do espelho entre eles os dois; depois o [nome da criança] desinteressou-se e foi para...estava mais interessado em estar na festa e cantar e tudo mais, estar lá envolvido no meio das crianças.</p> <p><u>[Questiono a professora acerca da interação da criança com os adultos]</u></p> <p>Ele interage mais comigo que estou mais próxima dele, com a professora [titular] também já vai interagindo...já interage também. Ele chegava à beira para pedir alguma coisa à professora [titular], ele pedia à professora. À professora B também pedia. As auxiliares estão mais ligadas à alimentação, ele brincava mas não sei propriamente se seria muito com as auxiliares. Nesse aspeto não sei. Sei que nós tínhamos mais...como estamos mais próximos dele, sabíamos o que ele fazia, mas assim de auxiliares não tenho muita noção se tinham proximidade ou não. Daquilo que eu vi, não costuma interagir muito. Só se for para pedir para beber ou para comer o iogurte, aí sim, para pedir alguma coisa, principalmente para beber. Ele antes não pedia para beber, agora já pede. E para ir à casa de banho, ele ia, fazia. Agora já começou mais a pedir. É autónomo na casa de banho. Na comida nem tanto. Eu já tentei, já consegui uma vez que ele comesse um bocadinho de iogurte, mas foi uma guerra com ele: eu e ele foi uma guerra. Mas eu sei que ele consegue comer sozinho se quiser. Se quiser. É a questão da negação. A negação para ele é uma coisa presente todos os dias. A palavra que ele usa mais é o “não”.</p>	<p>120</p> <p>125</p> <p>130</p> <p>135</p> <p>140</p> <p>145</p>
<p><u>8. Que atividades costumava realizar com a criança no sentido de desenvolver as suas competências?</u></p> <p>Quando é em termos da leitura, uma pequena história, fazer perguntas, trabalho em grupo, individual, uma pequena história, fazer perguntas diretas, porque se forem subjetivas ele já não responde, tem que ser mais diretas, escrita no computador no Escrita com Símbolos, que ele adora o Escrita com Símbolos. Cheguei a trabalhar com ele o dossiê de símbolos PEC's (capa de</p>	<p>150</p> <p>155</p>

<p>comunicação), cheguei a fazer a questão do “sim” e do “não” para ele ver, cheguei a trabalhar um bocadinho mas já não deu para trabalhar tanto porque já era final de período quando tinha feito. Mas ele gostava muito de mexer nos PEC's e formar frases com o iogurte antes do ir comer. Determinados pedidos eu conseguia que ele fizesse. Ele agora já consegue pedir mais. Ele agora já consegue formular uma frase completa. Antes não formulava. Antes fazia a palavra. Antes ele via só a palavra. Agora já consegue formular o “Eu quero o iogurte; Eu quero ir à casa de banho; Eu quero o livro, Eu quero brincar; Eu quero o computador”. Já consegue dizer algumas frases. Escrever frases no computador, copiar textos para o computador. Porque são as áreas de interesse dele. A Escrita com Símbolos...ele gostava muito dos símbolos, de escrever, só que aquilo no computador, primeiro que ele passasse o texto ou alguma coisa, era complicado. Tem os tiques dele. E aquilo para passar a frase, primeiro que passasse a frase....apagava as palavras, depois é que voltava a escrever. Andava ali numa roda-viva à volta das palavras. E ouvia, que ele gostava muito de ouvir as frases, e isso era muito importante para ele que também o ajudou a desenvolver a comunicação. Quando trabalhava determinado assunto na sala ele vinha à minha beira pedir-me para passar aquele texto da sala...a letra que estava lá. Criou-se uma rotina de trabalho na questão do trabalho da sala e passar para o computador, que ele sabe que costumo trabalhar com ele no computador e passar textos relacionados com o que ele estava a trabalhar então ele chegava aqui e mesmo que eu quisesse que ele fizesse outro texto, eu não conseguia, porque tinha que ser aquele texto. Tinha que ser aquele texto que estava no livro dele, relacionado com aquela letra. E se fosse outro texto, de outro livro, tinha que ser com aquela letra, até mudarem. Os interesses...ou seja, ele estava atento na sala e estava atento ao que se estava a passar. Gosta muito de ler histórias. Lê as histórias todas. O inglês é outro dos interesses. Isso é por causa do computador. É outro interesse dele, muitas vezes para o conseguir levar. A matemática, quando se está a fazer algumas atividades, que fiz a matemática...há ali materiais que fiz a matemática e ele contava os números em inglês, tudo o que fazia parecia uma linguagem mecanizada, típica do computador. Ou seja, ele adquire...ele como passa muito tempo no computador adquire determinadas falas de determinados jogos. E depois transfere para as atividades com os velcros. E é tudo mecanizado, pronto...é típico neles. São os maneirismos dele. É engraçado. Tem uma boa capacidade de memorização.</p> <p>[Breve interrupção: uma docente vai à UEEA levar um recado]</p>	<p>160</p> <p>165</p> <p>170</p> <p>175</p> <p>180</p> <p>185</p> <p>190</p>
<p><u>9. Que atividades costumava realizar com a criança no sentido de estimular a sua comunicação?</u></p> <p>Ora...em termos de comunicação para falar com ele...sim, sim, fiz o dossiê,</p>	<p>195</p>

<p>a questão de determinados trabalhos com imagens, o dossiê foi importante, a Escrita com Símbolos para comunicar foi fundamental para desenvolver a comunicação e estimular a comunicação para falar comigo...muitas vezes quando ele estava a escrever um texto era uma maneira de eu comunicar com ele porque ele estava a entrar no mundo dele, ele estava a entrar dentro das tarefas dele, o que era muito complicado. Quando ele está sentado concentrado, sozinho, ele já está noutro mundo, ele já não me está a ouvir. Agora...pô-lo numa atividade que ele goste, eu consigo estimular a comunicação dele, tudo a partir de interesses dele dá para estimular...os PEC's...a partir dos PEC's das imagens, ele usava os PEC's...dava para fazer imensa coisas com ele. E mesmo os livros dele, da escola, gostava, muito de ver os livros, o que é que se passava nos livros, do ler. Como ele é um miúdo que sabe ler tudo, dava muito para trabalhar com os livros em termos de leitura, para desenvolver a comunicação. É...a oralidade para ele era fundamental nesse aspeto, porque ele a escrever....escrevia no computador, os jogos direcionados para a comunicação. Foi mais nesse aspeto, assim. Nos trabalhos de grupo, a ver se todos falavam. Mas o [nome da criança] em termos de comunicação evoluiu bastante, evoluiu. A terapeuta da fala também teve um papel fundamental, em determinadas tarefas.</p>	<p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p>
<p><u>10. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades que a criança apresentou na realização de tarefas?</u></p> <p>A motricidade, a escrita, a motricidade fina. Também o comportamento dele...a estabilidade comportamental e emocional. Mais...determinadas tarefas subjetivas...ele não consegue realizar se não for direto. Mais...ele não consegue fazer as coisas autonomamente, assim ler e fazer, não, isso não consegue. Ler e fazer não consegue. Tem que ser ainda muito trabalhado. Tem que, de uma forma clara e objetiva, explicar a atividade para ele conseguir fazer. Se uma pessoa dá muita volta, nota-se logo, ele começa a olhar para nós porque já não está a perceber nada. Ele tem também alguma dificuldade em trabalhos de interação conjunta...assim alguns trabalhos de interação conjunta, ele tem alguma dificuldade.</p>	<p>220</p> <p>225</p>
<p><u>11. Por outro lado, em que tipo de atividades a criança demonstrou ter mais facilidade de cumprimento das mesmas?</u></p> <p>Ele? Ora...mostra facilidade na leitura, ele aprendeu a ler sozinho...através do computador. Mostra facilidade na...memorização de temas de Estudo do Meio...conteúdos de Estudo do Meio. Mostra facilidade na memorização de alguns cálculos. Também no trabalho no computador, tem muita facilidade. Imita com muita facilidade. Apesar de ter dificuldades em termos de motricidade, consegue imitar com facilidade. A criança A não consegue imitar, por exemplo. Tem dificuldades mas não consegue imitar. A criança C [criança</p>	<p>230</p> <p>235</p>

que frequenta a UEEA] vai imitando...a criança B também consegue imitar...e o [nome da criança] também. A criança D [criança que frequenta a UEEA] ...esse para entrar no mundo dele...ui...tem que ser com a música, brincar, explicar, meter-se com ele, a ver se ele se começa a rir, a correr...é a única maneira.	240
<u>12. Quais as maiores evoluções que verifica na criança, desde que começou a trabalhar com ela?</u>	
Cumprimento de regras. Estabilidade emocional evoluiu. Mais...a comunicação evoluiu bastante, apesar de ainda não ser excelente, já é bom, já se começa a compreender. A interação com os adultos melhorou muito. Em termos de interação com as crianças já não se sente com tanto medo de elas se aproximarem...isso já não tem tanto receio que eles se aproximem. Ele anda no meio delas, elas metem-se mas ele já não tem aquele receio...inicialmente ele tinha receio, por vezes até empurrava e era muito complicado, mas já não tem aquele receio que tinha antes. Os tiques diminuíram muito...os tiques e os maneirismos diminuíram muito. Ele fazia tantos sons, tantos tiques sonoros...diminuíram bastante. Já consegue fazer as atividades propostas...se lhe pedem, ele faz. Se ele estiver um bocado instável, ele faz. Se eu lhe fizer a proposta de atividade...há sempre um jogo nas atividades...”Fazes esta, mas tens que fazer esta”, e quando ele não quer fazer aquela não vale a pena insistir muito...é um bocadinho jogo da chantagem, então quando ele não faz eu digo-lhe “Amanhã vais fazer esta”, também para haver a previsão de trabalho, para ver o horário, que ele consegue já ler o horário, o que tem que fazer, tem que trabalhar, dá-se a volta...sempre à volta dos interesses e motivações dele, se não, trabalhar é para esquecer. E ele é uma criança que não pode ser demasiado contrariada, porque revolta-se com muita facilidade, sai tudo, vai tudo à frente, vai tudo à frente, grita, então como sabe que as pessoas têm sensibilidade sonora e que reagem ao grito, ele grita. Isto é uma coisa que eu reparei: que ele, ao gritar, sabe que nós ficamos atingidos e que vamos reagir. Então quando ele grita de uma maneira...é não reagir. Depende muito dos dias. Há alturas em que ele vem, chega cá e nota-se que ele não dormiu muito. Já se sabe que não se vai conseguir trabalhar muito com ele. Consegue-se trabalhar um bocadinho de manha, mas à tarde é muito mais complicado. Há outros dias em que se nota que ele vem com uma alegria extrema, faz tudo, tudo, tudo. É uma criança...ri-se. Agora nota-se que ele se ri muito mais do que aquilo que se ria no início. Aprendeu a aceitar e então há dias em que ele ri-se, ri-se, ri-se e é uma alegria, é uma alegria brincar com ele. É muito engraçado. Fazer atividades no brincar, brincar com os bonecos, é muito engraçado. Com os bonecos chegar à comunicação, também. É preciso partir sempre das áreas de interesse dele, se não para fazer nada. Porque ele tem mesmo muitas características, enquanto que os outros já se consegue	245 250 255 260 265 270 275

com mais facilidade, também com os seus interesses, trabalhar, com o [nome da criança] não, temos mesmo que trabalhar com as áreas de interesse dele. O que eu gostava mesmo muito, foi a maneira que se conseguiu para ele ir trabalhar. Há alguns objetivos que ele ainda não atingiu, ainda não atingiu todos os objetivos para o primeiro ano, que ele não é miúdo para resolver ainda um problema. Já ler tudo, já é muito bom. Agora compreender, já é mais complicado. Consegue explicar as personagens, o que é que elas estão a fazer, mas mais já não consegue. Mas ele teve uma evolução muito grande, teve. É um miúdo que provavelmente no futuro...ele agora está com adequações curriculares, não sei até quando ele vai continuar, que eu não vou cá estar, mas ele é um miúdo que vai ter que passar a trabalhar mais áreas funcionais. Mas agora...ele não consegue ter muita escrita...escrita criativa ele não consegue. Pode-se fazer que ele descreva uma imagem...que ele escreva duas frases de uma imagem, ele escreve: olha para as imagens e uma pequena frase, escreve...isso escreve. Com muito incentivo, mas escreve. Agora descobri uns Power Points do Ruca e descreve as imagens, descreve tudo, aquilo é uma alegria. E pronto. Mas em questão de produção textual é muito complicado, muito complicado. Nós pedimos determinadas tarefas com um grau superior já, podemos dizer, de uma criança que não tem os problemas do [nome da criança] faz, e o [nome da criança] não consegue.	280
[Breve discussão sobre atividades realizadas com a criança: refiro uma atividade que fiz com a criança, na qual deveria construir frases a partir de uma palavra dada, e que a criança de facto fazia, mas indo buscar alguma frase já trabalhada anteriormente e que tinha a mesma palavra]	285
Ele já sabia...exato...ele através da memorização...é o problema que eles têm...memorizam e depois...por um lado é bom, ou seja, ele memorizou e está a generalizar, ou seja "já fiz uma frase para aqui, também posso fazê-la para ali"...está a generalizar. A abstração dele e a criatividade é muito complicada. É muito complicado no [nome da criança]. Mesmo em determinadas resoluções de problemas também é complicado. Ainda no outro dia estivemos a fazer uma atividade e ele ainda não tem a noção de ordenação, ainda. Sabe os números todos. Sabe posicioná-los...porque ele tem ali a atividade, e sabe qual é o número que está antes e depois dos números. Mas não tem noção em termos de quantidade, qual é o maior...as palavras maior, menor...não tem ainda a noção disso. Tem que se continuar a trabalhar nesse aspeto. Consegue fazer adições simples, através de contagem. Fazia muitos jogos, para ver se ele memorizava. Quando ele não conseguia, pedia ajuda...era engraçado...pedia ajuda "ajuda, ajuda, ajuda"...quando ele não conseguia.	290
	295
	300
	305
	310
	315
<u>13. Considera que o Agrupamento tem à disposição todos os recursos necessários para o desenvolvimento das competências de uma criança com um diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo? Em caso negativo, o</u>	

<p><u>que considera estar em falta?</u></p> <p>Em termos de Unidade, tem. Tem em termos de Unidade de Ensino Estruturado. Recursos materiais, têm. Não têm é alguns programas. Podiam...o computador é da escola, o Magalhães e tudo é da sala. Eu pedi a Escrita com Símbolos e eles instalaram. Agora outras coisas mais se calhar já...mas em si, esta escola está muito bem em termos de recursos para autistas, está. Tem muita coisa para autistas. Mesmo a biblioteca tem livros espetaculares. Agora é uma questão de uma pessoa adequar....as atividades. Ser criativo nesse aspeto. Porque tem livros, tem...é uma questão da pessoa ter....capacidade de transformar tudo para eles poderem conseguir fazer. Porque com estas crianças já não é a mesma coisa que os outros. Mas é um trabalho interessante...diferente. Uma pessoa tem que estar sempre a pensar como modelar as coisas para conseguir que....é engraçado. Mas tem, tem muitos recursos. Nesse aspeto, tem.</p>	<p>320</p> <p>325</p> <p>330</p>
<p><u>14. Considera existir um trabalho de equipa entre os vários professores, terapeutas e família no sentido de desenvolver as competências da criança? Porquê?</u></p> <p>Vai havendo. Com a terapeuta houve algum diálogo, na questão do que fazer com ele; com a professora houve, mas já nem tanto porque...é muito complicada a situação destas crianças e trabalhar com elas na sala de aula. Acho que o professor deve...ter...sei lá...há professores e professores...não é...há professores e professores na questão do trabalho com estas crianças. Há professores que sabem que têm que estar mais tempo ao lado destes miúdos, que têm um tempo; e há outros que não, que acham que são como os outros, que têm que estar sentados e cumprir regras como os outros e...não é bem assim, tem que se dar algum desconto, mas...mas houve sempre a preocupação da comunicação sobre como é que estavam a decorrer as coisas com todos os terapeutas e quem estava ligado e com a mãe...tive sempre uma preocupação de falar com ela todos os dias, sempre que podia, a dizer como é que correu o dia, ou quando o pai vinha, falar com o pai para perguntar como é que estavam a correr as coisas...tive sempre essa preocupação....mesmo a professora B, tivemos sempre a preocupação para ver como é que estavam a correr as coisas, como é que ele tinha vindo hoje, o que é que ele fez, se conseguiu, se houve evolução, acho que isso foi fundamental para a mãe e para o pai.</p> <p>(questiono a professora sobre as atividades que propõem para casa, para desenvolvimento por parte dos pais)</p> <p>Na sala de aula sei que a professora pede algumas atividades, nós aqui não sugerimos muito trabalhos de casa, mas aqui é uma questão em termos das capacidades, o que ele tem feito, o que é que podem fazer, o que é que têm</p>	<p>335</p> <p>340</p> <p>345</p> <p>350</p> <p>355</p>

feito em casa....e ao pai nunca...e à mãe...nunca foi necessário dizer “faça isto”; foi mais importante dizer em termos de autonomia, para aprender a comer sozinho, aí sim, foi fundamental, porque ele não come sozinho. É fundamental incentivar o pai e a mãe na questão de comer sozinho, porque era importante ele começar a comer sozinho. Agora, no desenvolvimento de determinadas competências, não foi necessário, porque já o pai trabalhava muito com ele em casa. Já não era necessário; agora o que era necessário era a questão da autonomia. Aí acho que era necessário trabalhar e continuar a trabalhar porque a autonomia é fundamental para estas crianças. Se não tiverem autonomia....a mãe fazia muito ao [nome da criança]...para não ver o [nome da criança] muito irritado, porque ele quando faz birras, fazia birras a sério. A contradição, para ele não, entrava...era a palavra “não” todos os dias, a toda a hora, a todos os minutos era a palavra “não”; então a mãe para não ouvir a contradição, fazia o que ele queria. Por exemplo, ela está preocupada porque o [nome da criança] não comeu, então ele vai par ao computador e mãe dá-lhe a comida em frente ao computador, que não é...é os hábitos. Ou seja, ela sabe que ele tem interesse por aquilo, não quer que ele passe fome, mãe nenhuma quer que o filho passe fome e então dava-lhe nesse aspeto. E ele já aceita, já pede para vestir sozinho, para calçar. Agora na questão do comer, eu acho que é um bocadinho por causa da motricidade, porque acho que fere, que ele sente as coisas a doer na mão e aquilo irrita-o um bocadinho e compreendo nesse aspeto. Mas devem continuar a incentivar a autonomia, sim, porque o [nome da criança] tem que aprender a fazer as coisas autonomamente....o mais autonomamente possível. Mas que houve sempre uma preocupação de diálogo e tudo, então no início do ano e no final do período foi fundamental, a questão da medicação, se sim, se não, porque o miúdo estava muito instável, foi muito complicado, porque o miúdo estava com uma instabilidade e aquilo até dava pena ver o miúdo assim tao instável. Mesmo na questão da medicação e tudo, acho que se conseguiu incentivar a experimentar e notava-se mesmo que a mãe também andava muito cansada. Mesmo para ela era muito esgotante...deve ter sido muito esgotantes para a mãe e para o pai. A partir do momento em que eles começaram a dar a medicação, creio que já houve uma aceitação melhor. Via-se melhorias, que a mãe já conseguiu descansar e tudo, e que houve melhorias para o miúdo, porque começou a trabalhar mais e agora, com a continuidade da medicação, o [nome da criança] evoluiu muito. Que provavelmente sem a medicação....era mais complicado. Ele precisava era...é assim...eu não sou a favor da medicação, mas sem estabilidade emocional, se a capacidade cognitiva e ele não está a conseguir porque o cérebro não deixa, porque ele está em agitação...é muito complicado...dava pena ver a criança assim. Era muito complicado trabalhar com ele assim. Porque ele...tu não sabes onde tocar muitas vezes, se estás a fazer bem com ele, se não está, porque de repente ele irrita-se...é muito	360 365 370 375 380 385 390 395 400
---	---

complicado...e revolta-se, e grita, e fica ali....muito complicado. Agora com a medicação já....ri-se que é uma coisa, vem muito feliz, faz tudo, brinca, pede, tenta comunicar com a gente...com as pessoas...é totalmente diferente. Houve uma....	
(comento com a professora que a criança pedia por vezes para lhe fazerem cócegas)	405
Sim, sim, sim...a professora [titular] fazia muitas brincadeiras com cócegas com ele e aqui também, depois, de vez em quando....já se estava a rir....mas é engraçado...é engraçado ver que ele gosta dessas brincadeiras...antes tinha mais aversão ao toque, agora já não tem tanto....tanto que ele gosta de se sentar no colo, gosta de brincar, gosta que lhe toquem...gosta...é engraçado...de falar com ele, de apapicá-lo um bocadinho. Isso é bom para determinadas tarefas, para o levar a que ele consiga fazer determinadas tarefas....são os interesses. É sempre o interesse, o interesse, a motivação, partir do que ele gosta, dos gostos deles. Aí consegue-se fazer quase tudo....quase tudo...não digo tudo, mas quase tudo já é possível...já é uma ajuda muito grande.	410 415
<u>15. Considera que o trabalho por mim realizado foi benéfico para o desenvolvimento de competências da criança?</u>	
O teu? Sim, sim, foi benéfico porque...trabalhaste, para além da comunicação, a escrita...foi bastante benéfico...incentivaste-o à escrita com o lápis...também foi fundamental...apesar de ele já conseguir ler muita coisa, foi...jogar com as palavras, foi importante, para ele desenvolver e adquirir mais palavras para o seu vocabulário, porque ele consegue ler tudo, isso é verdade, mas agora usar determinado vocabulário, em determinado espaço já é mais complicado para ele...é a questão da generalização. Mas...sim, o teu trabalho foi muito importante na questão da comunicação, da escrita, que desenvolveste...foi mais um apoio nesse aspeto, porque a escrita ainda é uma área ainda em défice nele...ele só consegue escrever no computador...em termos de motricidade é mais complicado mesmo. Ou pedir para fazer determinada ficha mais simples, ele só escreve à máquina...ele só escreve à máquina. Se ele está muito stressado, é letras muito grandes...muito grandes, porque...ou seja, nota-se que ele está ali em guerra...ou seja, o lápis já lhe deve estar ali a interferir, porque ele tem muitas dificuldades mesmo as estruturas nas mãos tem muitas dificuldades. Uma vez houve um jogo engraçado...não é jogo, é ali....a ensinar a contar pelos dedos...e depois lá está por imagem...ele conta os dedos e está por imagem...e depois tentei transportar para ele a contagem pelos dedos...muita dificuldade em fazer o três....em fazer...o seis, o oito...porque ele tem que dobrar os dedos em determinadas estruturas...e depois ia, depois vinha, e ria-se, e ria-se....e era engraçado, ele ia lá, esforçava-se, mas era engraçado. Nota-se que ele....já vi que ele...a mão...só não sei muito	420 425 430 435 440

<p>bem qual é a mão dele de escrever...e eu ainda andei...ainda andava ali à descoberta, porque ele escrevia com a direita mas depois fazia muitas coisas com a esquerda...eu já tinha topado algumas coisas que ele fazia com a esquerda, tinha alguma coisa com a esquerda...nunca tive...porque ele a jogar...ou mesmo a pintar...de vez em quando pegava num pincel com a esquerda...às tantas pode ser....é uma questão...agora com o tempo é que uma pessoa começa a aperceber-se mais das coisas, não é? Eu acho que ele tinha ali um jogo qualquer com as mãos....a direita para ele era muito complicado, agora a esquerda, eu acho que ele...às tantas...se se experimentasse, se calhar conseguia-se....nunca...como ele foi sempre a pegar com a direita, eu pensei sempre que era com a direita....o pegar o lápis com a direita, uma pessoa pensa que é a mão dominante, mas...quando vi em determinadas tarefas ele a fazer com a esquerda, já fiquei em dúvida...agora...agora só com o tempo...não, não eu nunca o obriguei, e também nunca o incentivei...ele ia automaticamente fazer com a direita, mas...</p> <p>(questiono se sabe qual o pé dominante ou se alguma vez notou em alguma atividade)</p> <p>Olha...sinceramente...ele, faz com o mesmo pé que eu chuto...se eu chutar com a direita, ele chuta com a direita...ele muitas vezes imita-me. Mesmo a atirar a bola, é com a direita...é com a direita também...nesse aspeto é com a direita. Com o pé eu já o vi a chutar a bola com a direita. Há pessoas que conseguem fazer com as duas, não é...mas nunca...mas ele ali a abrir a torneira, ele tinha muito mais força com a esquerda do que com a direita. Ou às tantas é...pode ser que ainda não esteja completamente definido...há determinadas coisas que só com o tempo é que uma pessoa consegue ver. Mesmo o professor de motricidade aquática diz que ele também evoluiu muito, em termos de trabalho...que o [nome da criança] está muito mais calmo....muito mais calmo....o que ele não chorava, ele fazia um mar de lágrimas aí, coitado...até dava pena de ver, coitadinho...tinha que se mimá-lo para ver se parava de chorar. Era uma chatice, era uma guerra, mas pronto...um sofrimento...e na sala? Na sala é que era um sofrimento. Tinha que ser retirado, se não os colegas, coitados, não conseguiam trabalhar. Na sala é que era....e a colega, coitada...tinha determinadas coisas, métodos de trabalhar com os miúdos....mas era um bocado chato. Muitas vezes apoiei-o na sala, mas havia alturas em que era muito complicado, a estabilidade emocional dele não lhe permitia estar na sala...eu acho que a sala...o ruído incomodava-o muito...muito, muito, muito...o ruído...o espaço incomodava-o muito...o estar sentado, incomodava-o...tanto que agora ele consegue estar sentado, mas não por tanto tempo...começa logo a baloiçar a cadeira e tudo o mais, mas não como antes....a professora [titular] diz que ele costuma fazer...estende-se em cima da mesa, quando está revoltado...que já é normal</p>	<p>445</p> <p>450</p> <p>455</p> <p>460</p> <p>465</p> <p>470</p> <p>475</p> <p>480</p>
--	---

dele...uma pessoa começa a compreendê-lo, a estudá-lo e já ...a compreendê-lo, a ver o que é que ele....o que é que se está a passar naquela cabecinha. Só com o tempo é que as pessoas conseguem trabalhar com ele, mas o [nome da criança] é uma criança que dava para fazer fazer...que dava para fazer...ah, e aqui na sala o que faltou, em termos de recursos, foi auxiliares, que não tivemos durante o ano inteiro... auxiliares e quando pedíamos era um trinta e um. São três professores da Unidade, mas uma colega só vem cá de vez em quando...a professora C...só vem cá na segunda e a professora B e eu é que estávamos sempre aqui...pois a professora C só vinha cá a segunda-feira e não conseguia fazer muita coisa com o [nome da criança]...no computador, escrever frases, determinados jogos com ele...e com os outros também. Mas faltou aqui a auxiliar. Aqui a Unidade deveria ter auxiliares com horários...muitas vezes era muito complicado, muito complicado quando se estava sozinha na unidade com os miúdos todos...muito complicado...quando eu estava aqui sozinha na unidade fazia o “bom dia” com todos e depois tentava fazer uma atividade...fazia aqui uma atividade de grupo e era...muitas vezes era uma guerra...tudo pintado, todos sujados...mas era engraçado. Mas o [nome da criança] nas pinturas mesmo, nas alturas em que estava mais agitado, a pintura era a única maneira de o acalmar...ficava calminho....de pincel...ele adora...e com o dedo, fazer digitinta? Adora digitinta...fazia assim, pintava com os dedos...adorava aquilo, adorava. E depois ele era esperto...muito esperto. Quando de vez em quando sujava as mãos e apanhava-me assim distraída a olhar para outra criança, metia tudo na camisola...	485
(comento com a professora que a criança não descansou enquanto não conseguiu misturar as cores das plasticinas usadas em atividades comigo)	490
Quando é assim, mais vale dar-lhe umas pouquinhas, que ele mistura. Tira a curiosidade dele, porque deve ter sido curiosidade para ver. Aqui na Unidade é igual...quando ligamos o computador, ele não fica descansado enquanto não está completamente aberto...ele vai lá....corre para ligar e tudo....a porta...a porta tem que estar sempre fechada...é engraçado...	495
	500
	505
<u>Observações</u>	
Acho que já disse tudo de importante...já não tenho muito a dizer. Uma pessoa trabalha o ano inteiro com ele... e só depois de um ano a trabalhar é que diz “se para o ano estivesse cá, fazia mais isto e aquilo”...porque uma pessoa....só agora é que começou a conhecer, eu não o conhecia antes, só agora é que estava a começar a entender...é assim...deveria haver uma estabilidade maior e para estas crianças, muito mais. Aqui na Unidade nem deviam cá estar os contratados, deveriam ser os professores com mais experiência. Vim logo eu, a que tinha menos experiência. Ganha-se experiência assim, mas leva tempo a ganhar...eu demorei algum tempo, a	515
	520

compreender...ainda por cima não era propriamente a minha área...vai ser complicado.....mas foi engraçado...aqui o ano com ele foi muito interessante com o [nome da criança]...trabalhar com ele..nem conhecia a Unidade de Ensino Estruturado...porque como eu estudei audição e surdez, não conhecia nada ligado ao método TEACCH nem sabia que havia salas de Unidade de Ensino Estruturado...ou seja, foi tudo uma aprendizagem nova...o primeiro ano, o primeiro mês foi a adaptação, mas depois já conseguia fazer muita coisa, já conhecia os interesses dos miúdos, já conseguia trabalhar com mais facilidade com eles. Uma pessoa adapta-se, não é? Adquire conhecimentos, vê, pesquisa, pergunta aos colegas com mais experiência....e se uma pessoa estiver interessada e se esforçar consegue sempre tudo. É assim.	525
	530

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista realizada a: 18/06/2013

Apêndice S - Entrevista realizada à Professora B da UEEA

<p><u>1. Há quanto tempo trabalha com a criança enquanto professora da Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo?</u></p> <p>Há três anos...Há três anos atrás...Ele veio para cá ainda no pré-escolar. Veio cá o primeiro ano veio só parte do ano, depois no ano passado deu o ano todo e depois este ano está no 1.º Ciclo. Ele vinha duas vezes por semana.</p>	<p>1</p> <p>5</p>
<p><u>2. Já havia trabalhado com outras crianças com um quadro clínico de Perturbações do Espectro do Autismo?</u></p> <p>Sim.</p>	
<p><u>3. Sentiu dificuldades na comunicação com a criança? Como foi realizada a comunicação?</u></p> <p>É assim, a comunicação...não sei como é que hei-de explicar essa parte. É assim, é um miúdo que é preciso compreender muito bem os estados emocionais dele. E pronto, e quando ele está predisposto, digamos assim, a ouvir-nos e a atender ao que nós lhe pedimos, a comunicação torna-se mais fácil; se ele está mais instável e que não está tão aberto, realmente, a acatar o que nós dizemos, portanto, o mundo exterior, aquilo que uma pessoa diz, torna-se mais difícil chegar a ele, digamos assim. O que é preciso é que ele nos entenda. É uma questão de saber respeitar esses momentos dele. E portanto, mas com alguma dificuldade, há sempre alguma dificuldade. Mas com o passar do tempo nós vamos compreendendo realmente esses...esses quê dele e compreender como atuar de acordo com o estado dele.</p>	<p>10</p> <p>15</p> <p>20</p>
<p><u>4. Denotou um desenvolvimento na comunicação da criança ao longo do ano letivo que agora acaba?</u></p> <p>Comunicação...o falar com ele...o discurso com ele é sempre complicado, porque ele...pronto, a gente conversa com ele e ele não tem aquela conversa fluente nem aquela construção frásica que nós...pronto, ditas normais. Conseguir que ele faça o que nós pedimos...é assim, do início do ano para agora...eu nem é bem uma progressão nem um retrocesso. É...mais ou menos semelhante, também depende de muitos fatores. Ela tem sido desenvolvida nesse sentido, dessa aprendizagem mútua, nesse sentido...na via do desenvolvimento dessa comunicação. É mais um desenvolvimento do que propriamente uma melhoria.</p>	<p>25</p> <p>30</p>
<p><u>5. Sentiu alguma outra dificuldade na sua relação com a criança? Se sim, qual/quais?</u></p> <p>É assim, a própria comunicação não é uma dificuldade, digamos assim,</p>	<p>35</p>

<p>porque a grande dificuldade em trabalhar com o [nome da criança] é realmente o facto de ele nem sempre estar predisposto a fazer determinada atividade. Nem sempre está disposto a fazer aquilo que nós lhe pedimos. Muitas vezes nós não vamos conseguir que ele realize o que se lhe pede. É mais nesse sentido propriamente. O comunicar, a gente sabe perfeitamente o modo como ele reage, que ele não quer, ele também sabe e percebe o que nós lhe estamos a pedir e por isso e ele diz “não” ou “sim” conforme o caso. A dificuldade é mais isso do que propriamente o comunicar. O entendê-lo a ele e ele entender-nos a nós. A gente entende, o problema é realmente conseguir fazer daqueles momentos bons dele, momentos de trabalho, pronto. E para isso é preciso estar com alguma atenção e também devido a outros fatores. É mais nesse sentido. Porque precisamos. É necessário que ele trabalhe, que desenvolva a atividade e desenvolva competências, como é evidente. É mais isso do que propriamente a comunicação.</p>	40
<p>6. Denotou um desenvolvimento na sua relação com a criança ao longo do ano letivo?</p> <p>Sim...é assim, pronto, ele agora entende. Ele agora chega e cumprimenta, o que nem sempre fez, no início do ano não fazia. Agora já faz. Chega, cumprimenta e dá um beijinho, diz “Olá”. Pronto, nesse sentido houve um desenvolvimento, sim. Houve uma interiorização de determinadas regras comportamentais e sociais. É assim, nunca achei que houvesse grandes dificuldades nesse aspeto nele...propriamente à relação. Pronto, quando ele está mais instável é mais difícil, então nós não devemos insistir porque não vai dar em nada. Agora nessa questão dessa regras e assim e do saber estar, que também é importante na relação com o outro, houve um desenvolvimento da parte dele, sim.</p>	45
<p>7. Como considera que comunica/interage a criança com as outras pessoas (adultos e crianças da sua idades)? Denotou um desenvolvimento nessas comunicações ao longo do ano letivo?</p> <p>Como é que ele comunica? ...É assim ele com os outros miúdos não comunica muito. Ele não interage muito com os colegas. Mesmo em situação de recreio e assim, não há essa interação que ele normalmente... não se afasta muito mas também não interage com os outros. Brinca sempre sozinho. Brinca entre aspas porque o brincar nele também é assim subjetivo. Com os adultos também é uma relação toca e foge, sei lá. É assim, não é aquela relação de proximidade grande, embora eu já vi que a esse nível melhorou bastante...melhorou bastante. Mas também não quer dizer que repudie o contacto com os outros, socialmente.</p> <p>7.1. Mas considera que costuma ter iniciativa própria?</p>	50
<p>65</p> <p>70</p> <p>75</p>	55

<p>Sim, ele agora já tem. Quando chega ao pé de nós e cumprimenta e dá beijinho e assim. Isso ultimamente, no fundo, acho que é uma conquista. E pronto, nesse aspeto...o comunicar dele, a parte verbal é sempre mais complicada, portanto, através da oralidade que ele tem e como a manifesta.</p> <p><u>7.2. E com as crianças da UEEA, acha que também há iniciativa ou que interage?</u></p> <p>Não, não. É capaz de fazer algum movimento, mas assim um gesto de proximidade, que quer comunicar, ou de querer interagir com eles, é muito raro...muito raro.</p>	80
<p><u>8. Que atividades costumava realizar com a criança no sentido de desenvolver as suas competências?</u></p> <p>Jogos didáticos que foram construídos cá na unidade e que estão adequados a ele, através do computador, e no desenvolvimento da escrita, o trabalho de grupo nos jogos de grupo, depois é o desenvolvimento...principalmente da concentração e desse relacionamento com os colegas, esse trabalho de equipa, digamos assim, o saber respeitar a vez, e tudo isso, que eu acho que é importante nele, no [nome da criança] muito tudo importante saber esperar e nisso ele tem melhorado...está bem melhor. Pronto é, essencialmente, nesse aspeto.</p>	85
<p><u>9. Que atividades costumava realizar com a criança no sentido de estimular a sua comunicação?</u></p> <p>Mas a comunicação oral ou escrita? É assim, essencialmente, aqui na unidade, desenvolve-se a comunicação escrita através da escrita e a comunicação oral em todas as atividades que tentem desenvolver a comunicação oral, tanto numa história que foi lida, como num diálogo que se faz na área da reunião como no desenvolvimento de atividades nos jogos de grupo. O desenvolvimento da comunicação está sempre presente, porque é uma das áreas problemáticas dos alunos com autismo. E portanto tem que estar sempre presente e ser desenvolvida a todos os níveis.</p>	95
<p><u>10. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades que a criança apresentou na realização de tarefas?</u></p> <p>O [nome da criança] é um menino que, para já, tem alguma dificuldade na motricidade fina, bastantes. Portanto, mas a nível essencialmente da escrita, no desenho das letras e dos números, mas aí...</p> <p><u>[Breve interrupção porque uma docente da escola foi à UEEA fazer um recado]</u></p> <p>...é uma tarefa que ele não gosta de fazer, logo aí é um aspeto negativo que não o deixa exatamente desenvolver essa parte, digamos assim, tanto</p>	105

atividades como de atividades que possam promover a aquisição de competências a esse nível, torna-se complicado porque é algo que ele se recusa bastante a fazer. Depois, recorrendo a outras técnicas, a outras estratégias, a outros instrumentos de trabalho, é um menino que faz, e que sabe e que executa mas lá está, é um menino que devido ao seu comportamento e à sua instabilidade faz quando ele realmente tem essa vontade ou está disposta a...e essa é que é a grande dificuldade, porque ele nem sempre, nem sempre tem essa capacidade de, digamos assim, de concentração para fazer. Para mim essa é a maior dificuldade dele.	115
120	
<u>11. Por outro lado, em que tipo de atividades a criança demonstrou ter mais facilidade de cumprimento das mesmas?</u>	
Ele tem muita facilidade de memorização, especialmente visual. E isso engloba a leitura. Tem capacidade de compreensão bastante até, e depois tem muita facilidade em lidar com as novas tecnologias. Capacidade e gosto!	125
<u>12. Quais as maiores evoluções que verifica na criança, desde que começou a trabalhar com ela?</u>	
A aquisição de conhecimentos, sobretudo. Conhecimentos e depois pronto...É assim...Ele no início do ano estava...como que recuou em relação ao que eu já o conhecia dele. Agora melhorou...agora melhorou. Mas pronto. Por exemplo, em relação ao princípio do ano e das regras, ele está melhor, mas estou a falar aqui da Unidade, não estou a falar de outros contextos...Nesse aspeto...pronto...no saber estar acho que melhorou bastante. O compreender, acho que começou a compreender as regras, as regras da sala, as regras que ele tinha que respeitar e respeitar os outros também. Compreender aquilo que nós achávamos que ele devia fazer. Ele começou a compreender isso. Nesse aspeto houve melhoria. E depois claro, a aquisição de conhecimentos, que sempre foram proporcionais.	130
135	
140	
<u>13. Considera que o agrupamento tem à disposição todos os recursos necessários para o desenvolvimento das competências de uma criança com um diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo? Em caso negativo, o que considera estar em falta?</u>	
Eles nunca são suficientes, os recursos. Mas dentro do que há, eu acho que é bom para ele. Pronto. Acho que se tem conseguido, acho que se conseguiu muita coisa para ele. Agora, pronto, quando eles são, é assim, depende muito, lá está, do estado de espírito dele, porque se ele não estiver bem...tudo o que ele tem, desde a psicomotricidade aquática, e o normal como a terapia da fala, isso são tudo recursos que são grandes valências para ele que o agrupamento pode dar. E a própria Unidade em si, pronto, que...que...	145
150	

<p><u>[Questiono a professora acerca da relevância da intervenção a nível de outras terapias ou profissionais]</u></p> <p>Não sei, não sei até que ponto. É assim, Psicomotricidade, ele tem com a professora de Educação Física, depois a Psicomotricidade Aquática, não é do Agrupamento mas foi através do Agrupamento...a Terapia Ocupacional...é assim, tudo é bom, as terapias nunca são de mais...mas pronto, não deve ser fundamental para ele. O que ele tem já é muito bom para ele. O que é preciso é realmente ele estar estabilizado para assimilar tudo aquilo que daí vem e lhe é proporcionado através dessas ferramentas. Mas é claro, nunca é demais tudo o que puder vir.</p>	<p>155</p> <p>160</p>
<p><u>14. Considera existir um trabalho de equipa entre os vários professores, terapeutas e família no sentido de desenvolver as competências da criança? Porquê?</u></p> <p>Sim, eu acho que nesse aspeto o trabalho tem sido bem desenvolvido.</p> <p><u>14.1. Costuma falar com a professora titular, os pais, os vários intervenientes....</u></p> <p>Sim, regularmente.</p>	<p>165</p>
<p><u>15. Considera que o trabalho por mim realizado foi benéfico para o desenvolvimento de competências da criança?</u></p> <p>Sim, eu acho que todo o trabalho que é desenvolvido com ele, qualquer um, traz sempre novas experiências, novos modos de aprender e isso é sempre muito bom. Através de tudo, nós aprendemos, não é? E com eles é a mesma coisa. Quanto mais diversificada é a experiência, melhor, mais rica se torna a aprendizagem.</p>	<p>170</p> <p>175</p>
<p><u>Observações</u></p> <p>Não foram realizadas quaisquer observações adicionais.</p>	

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista realizada a: 18/06/2013

Apêndice T - Entrevista realizada à Terapeuta da Fala

<p><u>1. Há quanto tempo trabalha com a criança enquanto terapeuta da fala?</u></p> <p>Desde janeiro...janeiro de 2013.</p> <p><u>1.1. E está aqui colocada pelo Agrupamento de Escolas?</u></p> <p>Sim.</p>	1
<p><u>2. Já havia trabalhado com outras crianças com um quadro clínico de Perturbações do Espectro do Autismo?</u></p> <p>Já...já...noutros agrupamentos, noutras escolas...com características bem diferentes. Sem a <i>Escrita com Símbolos</i>, que na altura não tínhamos, não tínhamos o <i>software</i>, nem nada.</p>	5
<p><u>3. Sentiu/sente dificuldades na comunicação com a criança?</u></p> <p>O tempo todo... (riso constrangido) ... o tempo todo...</p>	10
<p><u>4. Como é realizada a comunicação?</u></p> <p>Há várias estratégias. Eu costumo usar algumas que aprendi, que é: baixar o tom de voz... para que ele alcance o tom de voz normal, nós temos que descer o nosso, para que haja um equilíbrio...essa é uma das estratégias. Uma outra é falar pausadamente...e o menos possível. Às vezes não damos tempo de resposta suficiente e para dar tempo de resposta suficiente temos que falar, às vezes, o menos possível. Às vezes estamos a falar...às vezes ele dá-nos a resposta, sim, depois...certo? ... daí a necessidade de falarmos o menos possível.</p> <p>[Faço um breve comentário acerca da minha experiência de trabalho com a criança, no qual refiro o facto de por vezes a criança parecer distraída e não escutar o que lhe é dito, mas de seguida fazer o que foi solicitado, demonstrando ter escutado]</p> <p>Exatamente. É preciso mudar algumas estratégias e mudar algumas atitudes...porque são atitudes de desafio, não é...é normal...para ver até onde vai, os limites...É preciso ignorar, falar mais baixo...baixar o tom de voz, falar o menos possível e pausadamente.</p> <p><u>[Breve troca de impressões sobre alguma dificuldade de comunicação/trabalho sentida na UEEA VS a comunicação/trabalho realizado na sala utilizada para as sessões de Terapia da Fala]</u></p> <p>Supostamente, quando nós temos uma sala TEACCH, tudo deveria ser trabalhado lá. Supostamente. Eu deveria trabalhar lá...mas não consigo, precisamente por isso. Porque a sala TEACCH não está a funcionar exatamente como deveria... não é preciso entrar em pormenores mas...eu</p>	<p>15</p> <p>20</p> <p>25</p> <p>30</p> <p>35</p>

conheci outras salas TEACCH, e fiz formação e tudo, aliás a minha monografia foi precisamente em autismo e...não tinha nada a ver. O que se realiza numa sala TEACCH não é isto. Mas pronto, é o que temos e é assim que temos que trabalhar....Infelizmente é assim...	
<p><u>5. Sentiu/sente alguma outra dificuldade na sua relação com a criança? Se sim, qual/quais?</u></p> <p>Sim, na parte comportamental. Tem um comportamento impróprio...um comportamento disruptivo...que é desadequado a todos os níveis. Desadequado para a idade, desadequado para a situação.</p> <p><u>[Há uma breve troca de impressões sobre o trabalho realizado pelos vários profissionais no âmbito das regras da escola, havendo uma ligeira melhoria por parte da criança, mostrando estar a interiorizar algumas regras, ainda que lentamente]</u></p>	<p>40</p> <p>45</p>
<p><u>6. Como considera que comunica/interage a criança com as pessoas (adultos e crianças da sua idades)?</u></p> <p>Eu diria o normal para um quadro destes. Mas não posso fazer isso...porque não há um normal. Um menino não é igual ao outro. Mas, sim, pode-se dizer...é o normal para este quadro....não têm...as outras crianças não têm qualquer importância para ele...ri-se com elas e tal mas não há interação.</p> <p><u>6.1. Não acha que procura as outras crianças para brincar?</u></p> <p>Eu não noto isso. Se calhar até procura. Mas...eu gosto de os observar nos intervalos porque é assim que os conheço um bocadinho...e do [nome da criança] não vejo isso...ele anda sempre sozinho...até se mete com as pessoas e tal...mas nada. Eu noto muito a atitude de ele ir abraçar as pessoas, e quando a pessoa abraça, ele larga logo. É como se estivesse constantemente a medir distâncias e forças. Ele faz muito isso, de ir abraçando e depois desistir da ideia. Acho que não, acho que não interage, nem brinca nem....ele procura os outros só para....como instrumentos...porque é o que fazem eles...ele pegar no nosso braço para fazer alguma coisa. Ele agora faz isso muito mais vezes. Noto. Não sei se notas...eu noto....pega-me na mão...Ele no início não fazia muito mas agora pega-me na minha mão e diz para eu por a letra e eu digo-lhe "Não, tens que ser tu a escrever.". Não é normal ele não saber. Ele, nem que seja verbalmente, de alguma forma....eu noto que ele está a parar....se ele estiver sempre a parar é sinal que chegou a um ponto em que não consegue fazer a partir dali sozinho e eu já percebi e aproveito para lhe dizer "Então, o que tens que fazer?", o seguinte tens que lhe dizer, e é assim. Agora vai pegando...pegando com a mão. Pega na minha mão e põe no computador e eu explico-lhe que ele é que tem que fazer. Mas é também um bom indício. É um indicador normal no sentido em que eles nos utilizam como instrumentos, não</p>	<p>50</p> <p>55</p> <p>60</p> <p>65</p> <p>70</p>

<p>é,...nós somos mais uma peça que lhes dá jeito. Por outro lado também há....no [nome da criança] é sempre uma incógnita para mim.</p> <p><u>[Há uma breve troca de impressões acerca das várias crianças que frequentam a UEEA]</u></p>	75
<p><u>7. Que tipo de atividades costuma realizar com a criança no âmbito da terapia?</u></p> <p>Ora...atividades que trabalhem....eu não gosto de especificar as atividades porque eu tanto estou no quadro, como dou uma ficha, como estou no computador; eu brinco bastante porque eu gosto...primeiro porque tenho que acompanhar os comportamentos sempre e, de alguma forma, revertê-los. Então atividades que eu faço: uso a Escrita com Símbolos para trabalhar a compreensão, trabalhar a pragmática, a compreensão da linguagem...a semântica também, embora ele tenha uma boa memória nessa área...ele depois também precisa de ser contrariado, no fundo, não é?</p> <p><u>[A terapeuta mostra um caderno com atividades realizadas com a criança e há uma análise das mesmas]</u></p> <p><u>[Uma palavra no caderno chama-me à atenção, a qual tento decodificar, tentando perceber se faltavam letras]</u></p> <p>“pader...pader...”- leio</p> <p>Pedra...acho que era pedra, só que ele trocou as letras...acho eu...na altura acho que...</p> <p>“P-A-D-E-R” – soletro</p> <p>Está lá tudo!... está lá tudo, só que numa ordem contrária...Depois o computador ajudou muito, porque acaba por corrigir...mas eu também, quase que só faço este tipo de trabalho de língua...</p> <p>...</p> <p>A escrita, à partida, parece difícil mas eu achei que ele tinha capacidades....eu tenho a tendência a começar muito alto e depois é que vou baixando. Tenho dificuldade em começar do baixinho. Normalmente vou do alto para o baixo.</p> <p>Ah, depois tenho trabalhado estes textos assim, com símbolos...e depois ele anda à procura a ver se encontra o símbolo igual, mas ele fica um bocado à nora porque não sabe o que é...</p> <p>...</p> <p>Os cartões, então, estão todos em casa. Desisti. Desesperei e desisti. Andei a fazer tanto material e ele destruiu-me tudo. Pedi-lhe um caderno e começou a destruir tudo...e fez um gatinho....parece um gatinho, não parece? [a</p>	<p>80</p> <p>85</p> <p>90</p> <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p> <p>110</p>

<p>terapeuta aponta para um buraco numa folha do caderno feito pela criança, que se assemelha muito a um gato, de perfil] Foi ele que fez. Ele está tão obcecado por este buraco....</p> <p>"É tão pequitinho!" – acrescento</p> <p>É, não é? Isto acho que isto foi mesmo um gato...é mesmo um gatinho...são coisas dele...</p> <p>...</p> <p>Segmentação semântica...a intenção era ao longo do ano, sempre que tivéssemos uma palavra, íamos acrescentando, esse era o objetivo, nunca desisti disso.</p> <p>...</p> <p>Construção frásica...</p> <p>....</p> <p>Eu costumo usar sempre cadernos com eles, sim...na terapia... Isto era o que fazia...</p> <p>Porque o objetivo era também trabalhar a construção frásica, a estrutura SPO, pronto...claro que ele já está muito mais avançado com o SPO, ele já tem SPO sujeito pede objeto...sujeito pede objeto, ele já consegue perceber. O que ele não consegue perceber - e que temos...ou pelo menos eu estou a fazer por trabalhar - estas frases são feitas a partir de imagens...ele parte sempre de alguma coisa, a partir das imagens. Por exemplo, neste exercício, ele dizia que o porco comia presunto....eu sei que isto poderá não ser óbvio...eu escrevia "O porco dá presunto"...mas ele insistia...e ainda hoje, quando falo nisto e lhe mostro a imagem, ele continua a dizer que aceção é "O porco come presunto"...e mudar isto? Tentei explicar umas coisas e depois desisti. Depois fomos para o computador...porque era a única forma de ele conseguir mais concentração. Então meti-lhe o computador, para ver resultados. É preciso haver resultados.</p>	<p>115</p> <p>120</p> <p>125</p> <p>130</p> <p>135</p>
<p><u>8. Que atividades realiza com a criança no sentido de estimular a sua comunicação?</u></p> <p>No fundo já respondi, mas vou tentar resumir: a partir de textos e de situações já pré-definidas, portanto...conseguirmos reportar dessas situações para o dia-a-dia, faço muito isso, tudo o que eu trabalho é sempre com o grande objetivo da comunicação, sei lá, o dar-lhe o tempo de resposta também...é uma estratégia para que ele tenha tempo para...para que ele faça bem.</p>	<p>140</p> <p>145</p>
<p><u>9. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades que a criança apresenta na</u></p>	

<p><u>realização de tarefas?</u></p> <p>Falta de concentração, comportamento disruptivo...e dentro desse comportamento disruptivo pode-se incluir todos os comportamentos que....os gritos, o desafio constante...os maneirismos, ele tem muitos maneirismos com as mãos....portanto, depois leva tudo à boca, parece que ainda está na fase oral...é que não está, parece....tem que lamber tudo, tudo, tudo, tudo...tudo passa pela língua...check in (risos)....está imune a tudo, está.</p>	<p>150</p> <p>155</p>
<p><u>10. Por outro lado, em que tipo de atividades a criança demonstra ter mais facilidade de cumprimento das mesmas?</u></p> <p>Na escrita....na <i>Escrita com Símbolos</i>, no detetar uma falha, apesar de tudo ainda é uma das coisas em que ele tem mais facilidade...tudo isto na <i>Escrita com Símbolos</i>.</p> <p><u>[A terapeuta fez ainda uma breve reflexão, procurando dar uma resposta mais exaustiva, embora sem sucesso]</u></p>	<p>160</p>
<p><u>11. Quais as maiores evoluções que nota na criança, desde que começou a trabalhar com ele?</u></p> <p>Acho que tem mais tempo de concentração...apesar de tudo, está mais tempo concentrado na tarefa...de alguma forma ele já consegue pedir ajuda, embora da forma dele, já consegue cumprir algumas ordens simples, sim, também sempre à maneira dele, mas consegue, e o objetivo principal é que ele consiga, depois, da maneira dele ou não, isso com o tempo...</p>	<p>165</p>
<p><u>12. Denota um desenvolvimento na comunicação da criança desde que começou a trabalhar com ela?</u></p> <p>Noto...noto que ele agora já vai de facto utilizando mais, pronto...os componentes especiais, ouve mais, também é importante ele ouvir....parece que não...lá está, é como dizíamos há bocado, parece que não está a ouvir nada mas ele...de alguma forma...também evoluiu nesse aspeto e isso também é comunicação. Mais coisas...ah...utiliza mais palavras especiais, o “por favor”, o “posso?”, “obrigado”...o “obrigado” ainda não é muito...ainda está difícil esse. Na comunicação escrita também...eu estou só a pensar na comunicação oral mas na comunicação escrita, de facto, desenvolveu, acho que sim.</p>	<p>170</p> <p>175</p>
<p><u>13. Considera existir um trabalho de equipa entre os vários professores, terapeutas e família no sentido de desenvolver as competências da criança? Porquê?</u></p> <p>A pergunta é se eu considero que há ou se eu considero que deveria haver? ...A gente tem que ser honesta, não é....hmm...eu acho que não há...eu acho que não há...infelizmente quando...infelizmente é isso: acho que não há. Pronto.</p>	<p>180</p> <p>185</p>

<p>Porque quando propomos e nos dizem que...acho que não vale a pena entrar em pormenores...</p> <p>No caso do [nome da criança]...colaboração...eu....</p> <p><u>[Questiono se costuma falar com os pais ou indicar atividades para realizarem em casa com a criança]</u></p> <p>Não...não...isso não...</p> <p>Há alguma articulação com a sala [UEEA] mas em termos práticos, acabava por não se fazer nada. Nós falámos, em termos gerais, daquilo que nós sugerimos trabalhar “Eu acho que devemos trabalhar isto” “Eu acho que devemos trabalhar aquilo”...nesse aspeto, estava mais ou menos de acordo, agora, fazer um trabalho conjunto no sentido de...sei lá...”vamos trabalhar o conceito de sonhar”, qualquer coisa assim, “vamos fazer este tipo de material, só com aquele tipo de material e trabalhamos assim”, isso seria uma ideia, mas não, não se faz. Em relação aos pais, é muito raro eu ver a mãe. Pronto. Tem também a ver com os nossos horários, mas é raro eu ver os pais. O pai nunca vi.</p> <p><u>[Questiono se existiu procura/interesse por parte dos pais acerca do trabalho realizado na Terapia da Fala]</u></p> <p>Não...a mãe...eu nunca me dirigi a ela, e ela nunca...é curioso...e depois também acho que ela não tem uma vida nada fácil porque...conviver com o [nome da criança] várias horas, toda a gente sabe que não é fácil...e eu muitas vezes penso “ela já não deve quer ouvir ninguém”. E eu muitas vezes quero falar com ela, mas penso, “Opa, coitada, eu também não gostava”. É evidente que isto é incorreto...é evidente. Mas por outro lado, não sei até que ponto, se ela não me abordou, também por outro lado, é porque também alguma coisa falha. Mas pronto. A colaboração deveria ser sempre...terapeuta...pronto...entre equipa, entre os membros da equipa.</p> <p>E depois, porque eu acho que o [nome da criança] não necessita de tabela de comunicação...e há quem ache...pronto...mas há opiniões divergentes e em equipas isto acontece sempre. E o que nós temos é que arranjar um equilíbrio...de facto não arranjar um desequilíbrio nesse aspeto. O que quero dizer é que em termos de opiniões, não encontramos convergência em relação a certos métodos. Pronto. É normal...mas estraga o trabalho...</p>	<p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p>
<p><u>14. Considera que o Agrupamento tem à disposição todos os recursos necessários para o desenvolvimento das competências de uma criança com um diagnóstico de Perturbações do Espectro do Autismo? Se caso negativo, o que considera estar em falta?</u></p> <p>Deveria ter mais em termos de...ora bem...vamos por partes: materiais,</p>	<p>220</p>

<p>deveria ter mais software, em particular, o <i>Boardmaker</i>, o <i>Grid</i>; em termos de recursos humanos, fazem falta, sim, na sala TEACCH, eu acho...ou pelo menos...fazem falta mais uma pessoa ou duas na sala TEACCH, mas de outra forma...a organização...a organização da sala...deveria ser de outra forma. No trabalho individual eles não precisam de ajuda, de ninguém perto, ou melhor, não deve estar ninguém perto, não é, a sala TEACCH tem esses conceitos, certo: há a altura do trabalho individual, há a altura do trabalho em grupo...de qualquer forma, acho que faz, de facto, falta mais pessoas naquela sala.</p>	<p>225</p> <p>230</p>
<p><u>15. Considera que o trabalho por mim realizado foi benéfico para o desenvolvimento de competências da criança? [Apesar de a terapeuta não ter acompanhado diretamente o trabalho desenvolvido, embora tenha tido acesso às atividades realizadas]</u></p> <p>Sim, apesar de tudo. Sim, sim.</p> <p>Temos que acompanhar...nós temos que saber lidar muito bem com a frustração quando lidamos com este tipo de casos. Porque um 0,1 é um 10 para outro caso...e um 0,1 noutro caso é um 10 para este, e vice-versa....É que as pequenas conquistas de facto são grandes. E se virmos em relação ao [nome da criança]....e também uma pessoa sabe o histórico, apesar de só estar com ele há cinco meses, que não é nada. Há sempre uma relação que foi construída e uma pessoa quer ver resultados, não pelos outros, por pressão própria...que acaba às vezes por descurar, não é, porque temos que estabelecer...</p> <p><u>[Breve troca de ideias acerca das constantes mudanças de terapeutas e de professores nas escolas]</u></p> <p>E o quão prejudicados eles são por causa disso! Eu sei, eu sei disso e acontece-me! E o facto de nós podermos acompanhar uma criança do início ao fim é maravilhoso. Gostava de ter essa oportunidade. Se eu acho que ele evoluiu? Acho que sim. E acho que tem pernas para andar. O tempo dirá....leva tempo.</p>	<p>235</p> <p>240</p> <p>245</p> <p>250</p>
<p><u>Observações</u></p> <p>Não foram realizadas quaisquer observações adicionais.</p>	<p>255</p>

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista realizada a: 28/05/2013

Apêndice U - Entrevista realizada ao Técnico de Psicomotricidade Aquática

<p><u>1. Há quanto tempo trabalha com a criança no âmbito da psicomotricidade aquática?</u></p> <p>Há dois anos...uma vez por semana. Somos dois técnicos e há um trabalho em grupo com trabalho individualizado.</p>	1
<p><u>2. Já tinha trabalhado com outras crianças com um quadro clínico de Perturbações do Espectro do Autismo?</u></p> <p>Já...com várias crianças e com casos mais graves.</p>	5
<p><u>3. Sentiu/sente dificuldades na comunicação com a criança?</u></p> <p>Sente-se dificuldade, sim. Não sabemos o que a criança está a pensar...não existe uma leitura emocional nem empatia.</p>	10
<p><u>4. Sentiu/sente alguma outra dificuldade na sua relação com a criança? Se sim, qual/quais?</u></p> <p>Na empatia....a criança não partilha. Não parece sentir nem preocupar-se com aquilo que os outros estão a sentir. No entanto, recorda-se das atividades que realizou e pede para repetir determinadas brincadeiras.</p>	15
<p><u>5. Que atividades costuma realizar com a criança no âmbito da psicomotricidade aquática?</u></p> <p>Em grupo, com outras crianças [institucionalizadas]. O [nome da criança] desafia, reage às atividades, como que a jogar. Precisamos de ser naturais, ter uma naturalidade nas atividades. Trabalhamos muito no jogo simbólico. Usamos também uma técnica relacional [da Universidade de Évora]. Para além disso, as atividades têm sempre objetivos, estando relacionadas com o contexto aquático. É muito importante o uso de brinquedos e material. Há a transformação dos objetos em objetos simbólicos. É trabalhado o corpo, a motricidade, o afeto, a imagem corporal, a empatia. É dado um valor ao corpo: o corpo como resultado da interação. Estamos a desenvolver atualmente um projeto com o [nome da criança] que se chama “Nós somo a relação que temos com o outro”. O [nome da criança] tem gosto, alegria, propõe jogos e brincadeiras...tem iniciativa, interage. É possível verificar-se a motivação, a concentração e a energia no decorrer das atividades. Há uma construção do corpo de forma progressiva...há uma transformação do corpo. Sentir o corpo e ter noção do corpo.</p> <p>Nas duas primeiras sessões de Psicomotricidade Aquática, a mãe assistiu. Porém, teve que ser pedido que não comparecesse, porque o [nome da criança] se distraía muito com ela, acabando por nem estar na psicomotricidade nem com a mãe [o Técnico de Psicomotricidade Aquática]</p>	<p>20</p> <p>25</p> <p>30</p> <p>35</p>

utiliza aqui o termo <i>Maternage</i> , para indicar a necessidade de a criança ganhar autonomia e desprender-se da mãe].	
<p><u>6. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades que a criança apresenta na realização de tarefas?</u></p> <p>O [nome da criança] não desenvolve a brincadeira nem o jogo simbólico. Não evolui os jogos...há uma repetição do mesmo jogo, não recorrendo a novas estratégias.</p>	40
<p><u>7. Por outro lado, em que tipo de atividades a criança demonstra ter mais facilidade de cumprimento das mesmas?</u></p> <p>O [nome da criança] demonstra ter criatividade. Transforma os materiais e dá-lhes outras funções. Transforma a realidade, o que é uma das capacidades mais importantes.</p>	45
<p><u>8. Quais as maiores evoluções que nota na criança, desde que começou a trabalhar com ele?</u></p> <p>O bem-estar, a comunicação, a linguagem, o à vontade...na relação com o outro...demonstra um aumento da segurança.</p>	50
<p><u>9. Considera que existe um trabalho de equipa entre o trabalho realizado no âmbito da psicomotricidade e o trabalho realizado por parte dos vários professores, de outros terapeutas e da família?</u></p> <p>O pai entende e concorda com o trabalho realizado, o que motiva as atividades. Mas quando os pais não concordam com determinada atividade, desmotivam a mesma, e acabamos por deixar essas atividades.</p> <p>Mas não considero que haja um trabalho de equipa. Falo com a terapeuta da fala e com a professora B. Mas não falo com a professora [titular] ...nunca falei, não conheço. Tenho reuniões com o pai – com a mãe não. Sou eu que procuro novidades e informação junto da terapeuta da fala e da professora B. Mas não há reuniões, trabalho de equipa ou procura por parte dos restantes elementos.</p>	55 60
<p><u>Observações</u></p> <p>O [nome da criança] aprende a estar em diferentes contextos, regras diferentes e formas de estar diferentes.</p>	65

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista realizada a: 07/06/2013

Apêndice V - Grelhas de Observação preenchidas após a intervenção

OBSERVADOR: Joana AntunesDATA: 06/06/2013ANO DE ESCOLARIDADE: 1ºCRIANÇA: ConfidencialGÉNERO: MasculinoIDADE: 7 anos e 6 meses

ÁREA - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage quando é chamado.				X		
Espera pela sua vez.			X			
Reconhece os materiais.				X		
Arruma os materiais espontaneamente.			X			
Arruma os seus materiais se solicitado.				X		
Demonstra interesse nas atividades.			X			
Adequa o seu comportamento aos diferentes espaços da Escola.		X				
Obedece a palavras reguladoras do comportamento (<i>não, para, acabou</i>).			X			
Coopera em tarefas de grupo.		X				
Colabora com os colegas.		X				
Ouve as explicações dos adultos.			X			
Cumprir as regras da sala.		X				
Senta-se corretamente.		X				
Trabalha sozinho.			X			
Distrai-se durante as tarefas.				X		

ÁREA - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Cumpre as regras dos jogos / atividades.			X			
Partilha os brinquedos / objetos.						X
Circula na sala de forma autónoma.				X		
Circula no recreio de forma autónoma.				X		
Circula no recreio com segurança.		X				
Obedece as ordens dos adultos.			X			
Obedece a ordens dos adultos, quando contrariado.		X				
Grita na sala.			X			
Grita no recreio.			X			
Manifesta agressividade para com os colegas.	X					
Manifesta agressividade para com os adultos.	X					
Manifesta agressividade na sala.	X					
Manifesta agressividade no recreio.	X					

ÁREA - SOCIALIZAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage a expressões de saudação.		X				
Identifica os colegas.				X		
Interage com os colegas.	X					
Dialoga com os colegas.	X					
Respeita os colegas.						X
Identifica adultos (professores, assistentes operacionais).					X	
Interage com os adultos.		X				
Dialoga com os adultos.		X				
Respeita os adultos.		X				
Brinca em grupo.	X					
Exprime sentimentos e emoções.			X			
Manifesta passividade.			X			
Manifesta hiperatividade.			X			
Manifesta hipoatividade.			X			
Manifesta estereotipias.					X	
Efetua contacto visual.			X			
Efetua contacto físico.			X			

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reconhece as cores.					X	
Reconhece números.					X	
Reconhece letras.					X	
Monta puzzles simples com suporte visual.					X	
Monta puzzles simples sem suporte visual.				X		
Utiliza os materiais para o fim específico.			X			
Segura o lápis corretamente.		X				
Desenha livremente.			X			
Pinta livremente.			X			
Pinta dentro dos contornos.		X				
Maneja plasticina, criando formas.			X			
Efetua colagens.			X			
Segura na tesoura de forma correta.		X				
Recorta.			X			
Recorta seguindo as linhas.			X			
Reconhece as noções espaciais (dentro/fora, em cima/em baixo, entre outras)				X		
Reconhece as propriedades de objetos (cor, tamanho, forma)				X		

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Forma conjuntos.			X			
Realiza sequências.				X		
Realiza adições.			X			
Trabalha no computador com ajuda.			X			
Trabalha no computador autonomamente.				X		

ÁREA - IMAGINAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre	Não observado
Observa o meio.		X				
Explora o meio.		X				
Utiliza o jogo simbólico.	X					
Mostra interesse por bonecos ou fantoches.			X			
Representa papéis diversos.	X					
Dramatiza pequenas cenas do quotidiano.	X					
Participa em atividades de jogo simbólico.	X					
Interage com os colegas em atividades de jogo simbólico.	X					
Canta.						X
Dança.						X

ÁREA - COMUNICAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Escreve o seu nome.					X	
Exprime-se de forma oral.				X		
Constrói frases corretas.		X				
Tem um discurso claro e fluente.		X				
Lê corretamente.				X		
Comunica desejos e/ou necessidades ao adulto.			X			
Compreende ordens e/ou pedidos simples.				X		
Obedece a solicitações por parte dos adultos.				X		
Fala de forma ecológica.				X		
Comunica através de gestos.		X				
Comunica através de comunicação não-verbal (PECS, outros).		X				
Comunica oralmente em inglês.				X		

OBSERVADOR: Joana AntunesDATA: 13/06/2013ANO DE ESCOLARIDADE: 1ºCRIANÇA: ConfidencialGÉNERO: MasculinoIDADE: 7 anos e 6 meses

ÁREA - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage quando é chamado.			X			
Espera pela sua vez.		X				
Reconhece os seus materiais.					X	
Arruma os seus materiais espontaneamente.			X			
Arruma os seus materiais se solicitado.				X		
Demonstra interesse nas atividades.			X			
Adequa o seu comportamento aos diferentes espaços da Escola.		X				
Obedece a palavras reguladoras do comportamento (<i>não, para, acabou</i>).		X				
Coopera em tarefas de grupo.	X					
Colabora com os colegas.	X					
Ouve as explicações dos adultos.			X			
Cumprir as regras da sala.		X				
Senta-se corretamente.		X				
Trabalha sozinho.			X			
Distrai-se durante as tarefas.				X		

ÁREA – FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Cumpre as regras dos jogos / atividades.			X			
Partilha os brinquedos / objetos.						X
Circula na sala de forma autónoma.				X		
Circula no recreio de forma autónoma.				X		
Circula no recreio com segurança.		X				
Obedece as ordens dos adultos.			X			
Obedece a ordens dos adultos, quando contrariado.		X				
Grita na sala.			X			
Grita no recreio.			X			
Manifesta agressividade para com os colegas.	X					
Manifesta agressividade para com os adultos.	X					
Manifesta agressividade na sala.	X					
Manifesta agressividade no recreio.	X					

ÁREA - SOCIALIZAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reage a expressões de saudação.		X				
Identifica os colegas.				X		
Interage com os colegas.	X					
Dialoga com os colegas.	X					
Respeita os colegas.						X
Identifica adultos (professores, assistentes operacionais).					X	
Interage com os adultos.		X				
Dialoga com os adultos.		X				
Respeita os adultos.		X				
Brinca em grupo.	X					
Exprime sentimentos e emoções.			X			
Manifesta passividade.			X			
Manifesta hiperatividade.			X			
Manifesta hipoatividade.			X			
Manifesta estereotipias.					X	
Efetua contacto visual.		X				
Efetua contacto físico.			X			

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Reconhece as cores.					X	
Reconhece números.					X	
Reconhece letras.					X	
Monta puzzles simples com suporte visual.					X	
Monta puzzles simples sem suporte visual.					X	
Utiliza os materiais para o fim específico.			X			
Segura o lápis corretamente.		X				
Desenha livremente.			X			
Pinta livremente.			X			
Pinta dentro dos contornos.		X				
Maneja plasticina, criando formas.			X			
Efetua colagens.			X			
Segura na tesoura de forma correta.		X				
Recorta.			X			
Recorta seguindo as linhas.			X			
Reconhece as noções espaciais (dentro/fora, em cima/em baixo, entre outras)				X		
Reconhece as propriedades de objetos (cor, tamanho, forma)				X		

ÁREA - CONHECIMENTO DO MUNDO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Forma conjuntos.			X			
Realiza sequências.				X		
Realiza adições.			X			
Trabalha no computador com ajuda.			X			
Trabalha no computador autonomamente.				X		

ÁREA - IMAGINAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre	Não observado
Observa o meio.		X				
Explora o meio.		X				
Utiliza o jogo simbólico.	X					
Mostra interesse por bonecos ou fantoches.			X			
Representa papéis diversos.	X					
Dramatiza pequenas cenas do quotidiano.	X					
Participa em atividades de jogo simbólico.	X					
Interage com os colegas em atividades de jogo simbólico.	X					
Canta.						X
Dança.						X

ÁREA - COMUNICAÇÃO						
ITENS	ESCALA					
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Escreve o seu nome.				X		
Exprime-se de forma oral.			X			
Constrói frases corretas.		X				
Tem um discurso claro e fluente.		X				
Lê corretamente.			X			
Comunica desejos e/ou necessidades ao adulto.			X			
Compreende ordens e/ou pedidos simples.				X		
Obedece a solicitações por parte dos adultos.			X			
Fala de forma ecológica.				X		
Comunica através de gestos.		X				
Comunica através de comunicação não-verbal (PECS, outros).		X				
Comunica oralmente em inglês.				X		

Anexos

Anexo A - Autorização concedida pelo Agrupamento de Escolas

Confidencial

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que Joana Filipa Antunes irá realizar um estágio na sala teach, na Escola Básica do 1º Ciclo **Confidencial**, do Agrupamento de Escolas **Confidencial**

Castelo Branco, 13 de Novembro de 2012

A Direção Executiva

Confidencial

Anexo B - Relatório Multidisciplinar

CHC Hospital
Pediátrico
Centro Desenvolvimento Luís Borges



Unidade
Neurodesenvolvimento
& Autismo

Av. Afonso Romão, Alto da Baleia 3000-602 Coimbra
TEL. +351239488700 - Extensão 11703/11711 unda@chc.min-saude.pt

RELATÓRIO MULTIDISCIPLINAR Nº 3

Nome: **Confidencial** Nº Processo: **Confidencial**
D.N.: 11-12-2005
Pai: **Confidencial** Mãe: **Confidencial**
Residência: **Confidencial** Telefone: **Confidencial**

Diagnóstico Principal: Perturbação do espectro do autismo

Diagnóstico Secundário: Nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica – Défice cognitivo

Motivo de Consulta/Enviado por: Suspeita de PEA/ Dr.º **Confidencial**

História da Doença Atual

O [] foi observado pela primeira vez na Consulta de Autismo em setembro de 2007, com idade cronológica de 1 ano e 9 meses, por suspeita de perturbação do espectro do autismo.

A avaliação realizada - ADI-R¹, CARS², ADOS³, e Critérios de Diagnóstico do DSM-IV para Autismo - permitiu confirmar o diagnóstico desta perturbação.

Antecedentes Pessoais:

Gravidez vigiada com parto eutócico hospitalar às 38 semanas. Índice de Apgar 10 ao 1º minuto. Somatometria ao nascimento: Peso - 2710gr, Estatura - 48cm, Perímetro Craniano 34,9cm. Período Neonatal sem intercorrências.

Atraso de desenvolvimento: iniciou marcha aos 15 meses; primeiras palavras aos 42 meses; primeiras frases aos 48 meses; atualmente não controla os esfíncteres.

Antecedentes Familiares:

História familiar irrelevante para problemas de neurodesenvolvimento.

Exame Objetivo:

Audição e visão clinicamente normais. Exame neurológico normal Sem distúrbios, manchas cutâneas ou organomegalias.

Ponto da Situação Atual (30/04/2012):

O [] tem 6 anos e 4 meses e frequenta o Jardim de Infância **Confidencial** com apoio da Educação Especial. Beneficia, também, de Terapia da Fala.

¹ Autism Diagnostic Interview Revised

² Childhood Autism Rating Scale

³ Autism Diagnostic Observation Schedule

Avaliação de Diagnóstico

Instrumentos de diagnóstico	Data	Idade Cronológica	Resultados
ADI-R ¹²	26/09/2007	1A 9M	PEA ⁵
CARS ⁶			
DSM-IV ⁷			
ADOS ⁸	11/06/2008	2A 6M	

Avaliação do Desenvolvimento

- Escala de Desenvolvimento de Ruth Griffiths (Data: 11/06/2008: I.C.⁹ = 2A 6M)

Áreas Avaliadas	Resultados Q.D. ¹⁰	Resultados I.M. ¹¹
Motora	74	1A 11M
Pessoal-Social	53	1A 4M
Audição e Fala	42	1A 1M
Oculo-Manual	67	1A 8M
Realização	77	1A 11M
Raciocínio Prático	63	1A 7M
Global	63	1A 7M

Avaliação Psicoeducacional

- Perfil Psicoeducacional de Eric Schopler Revisto (PEP-R) – (Data: 10/02/2010: I.C. = 4A 1M)

Áreas Avaliadas	Resultados	Resultados
	Nível Funcional (meses)	Nível Emergente (meses)
Imitação	31-33M	38-42M
Percepção	42-54M	55-71M
Motricidade Global	40-51M	52-70M
Motricidade Fina	31-36M	37-40M
Coordenação Oculo-Manual	46-49M	---
Realização Cognitiva	35-36M	37-38M
Desempenho Verbal	41-42M	43-44M
Global	37-42M	42-46M

- Escala de Comportamento Adaptativo Vineland (Forma Sintética) – (Data: 30/04/2012: I.C. = 6A 4M)

Áreas Avaliadas	Cotação-Padrão*	Desvio-Padrão	Nível Funcional
			(anos e meses)
Comunicação	59	-2	3A 2M
Autonomia	60	-2	3A 8M
Socialização	72	-1	3A 10M
Comportamento Adaptativo Composto	58	-2	3A 7M

* Média de 100; Desvio-Padrão de 15

¹² Autism Diagnostic Interview Revised;

⁶ Perturbação do Espectro do Autismo;

⁷ Childhood Autism Rating Scale;

⁸ Critérios de Diagnóstico da DSM-IV para Autismo;

⁵ Autism Diagnostic Observation Schedule;

⁹ Idade Cronológica;

¹⁰ Quociente de Desenvolvimento;

¹¹ Idade Mental;

Conclusão

- Criança com perturbação do espectro do autismo.
- Nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica – Défice cognitivo;
- Nível de comportamento adaptativo composto abaixo da média (- 2 DP) para o seu nível etário (idade funcional de 3 anos e 7 meses para uma idade cronológica de 6 anos e 4 meses).
- Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): b122.3; b117.3.

Plano de intervenção

Consideramos que o [REDACTED] está motivado para progredir nas aprendizagens escolares. No entanto, é importante que usufrua de metodologias e estratégias de ensino adaptadas às suas características e especificidades, que lhe permitam alcançar sucesso educativo tendo em conta as suas capacidades, das quais destacamos:

- Preparar a transição para o primeiro ciclo, devendo visitar a escola que irá frequentar no próximo ano letivo, com o objectivo de conhecer o seu espaço físico e, se possível, os professores e os funcionários que irão lidar com ele no próximo ano letivo.
- Ser integrado numa turma calma e tão reduzida quanto possível, sendo importante que alguns dos seus pares de referência sejam incluídos na mesma.
- Continuar a beneficiar de apoio sistemático e individual de Educação Especial e frequentar, de acordo com as suas necessidades e em articulação com as atividades da turma, a Unidade de Ensino Estruturado para apoio a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.
- Continuar a frequentar Terapia da Fala.
- Usar um modelo de ensino que convencie a organização e estruturação de espaços e atividades como instrumento promotor do sucesso educativo (ex. estrutura física e visual, horário individual, plano de trabalho, implementação de rotinas).
- Na turma, tirar o maior proveito possível dos conteúdos a aprender durante a manhã, trabalhando todas as áreas curriculares do programa que conseguir acompanhar, tendo em conta o seu ritmo de aprendizagem.
- Ficar sentado num lugar que permita uma monitorização constante do seu comportamento por parte do(a) professor(a) da turma, o(a) qual deverá certificar-se se o [REDACTED] se encontra a acompanhar o ritmo da aula.
- Organizar devidamente a sua área de trabalho, mantendo-a livre de materiais desnecessários de modo a eliminar possíveis elementos que o possam distrair.
- Dirija-se à criança pelo nome antes de lhe dar uma instrução, sobretudo se estiver a dar instruções à turma enquanto grupo.
- Sempre que se revelar necessário repetir uma instrução deve repeti-la sem a reformular – a criança pode pensar que se trata de outra instrução.
- A linguagem utilizada deve privilegiar as afirmações em detrimento das questões (ex. dizer *o tempo está...* para que a criança complete a frase, em vez de *como é que está o tempo hoje?*).
- As ordens dadas ao grande grupo devem ser sempre certificadas junto do [REDACTED], no sentido de se ter a certeza que foram captadas e compreendidas.
- Alternar tarefas mais ativas com tarefas mais passivas, bem como atividades complexas com atividades menos exigentes, de modo a otimizar o seu ritmo de produtividade.

- O seu processo de ensino-aprendizagem deve ser regido por estratégias metodológicas alternativas, bem como a sua avaliação deve beneficiar das necessárias adequações, tais como:
 - fornecer mais tempo para a realização das tarefas;
 - reduzir o grau de exigência sempre que necessário;
 - formulação de perguntas desdobradas ou recurso a questões de resposta rápida;
 - simplificar os enunciados/textos, evitando informação desnecessária;
 - incluir tópicos de orientação de resposta;
 - introdução de imagens que reforcem a clareza das questões;
 - decompor as aprendizagens em sub-etapas sempre que necessário (análise de tarefas);
 - recorrer à utilização do computador como forma de motivar o aluno para a aprendizagem;
 - permitir a utilização da máquina calculadora;
 - permitir a escrita com letras maiúsculas;
 - supervisão constante das atividades por parte do professor.
- Proporcionar, o mais possível, a manutenção das **rotinas** na sala, de forma consistente, estruturada e previsível, preparando-o previamente quando há alterações ou mudanças.
- Implementar **regras** claras e precisas, assim como ter bastante cuidado e atenção na sua execução. Estas crianças podem ser muito rígidas em seguir as regras quase que literalmente, pelo que será conveniente que as regras sejam expressas com clareza.
- Desenvolver atividades que favoreçam o processamento visual em detrimento do auditivo, uma vez que as crianças com PEA processam, compreendem e assimilam muito melhor a informação visual.
- Utilizando uma linguagem clara e precisa, evitando o uso de termos vagos, duplos significados e ironias, concretizando o mais possível todas as questões que não sejam compreendidas e dando-lhe tempo para responder.
- Promover aprendizagens facilitadoras de **generalização**. As dificuldades de generalização dos indivíduos com PEA, implicam a necessidade de estabelecer programas concretos que permitam transferir as aprendizagens realizadas em contextos mais estruturados para outros mais naturais. Para atingir tal objetivo, é importante que os mesmos conceitos sejam explicitados de formas diferentes.
- Não permitir que o [REDACTED] invista demasiado tempo na exploração dos seus interesses obsessivos ou em estereotípias, procurando, sempre que tal ocorra, desviar a sua atenção para atividades mais produtivas. A dedicação a essas tarefas pode ser utilizada como reforço para a promoção de outras competências que não sejam do seu agrado.
- Tentar evitar a luta de forças. As crianças com PEA não respondem a demonstrações rígidas de autoridade como as outras crianças. No entanto, quando a intervenção e a confrontação se tornar necessária, é importante certificar-se de que se é capaz de a controlar com sucesso.
- Ser preparado para as atividades que exijam a apreensão de regras sociais, necessárias, por exemplo, nos trabalhos de grupo, no recreio ou nos passeios, de modo a mantê-lo motivado, ajudando-o a saber estar, a saber defender-se e a ter a noção dos perigos.
- Estabelecer como prioridade a promoção de competências nas quais, por norma, as crianças com PEA apresentam défices (ex: interagir e comunicar intencionalmente; tolerar a mudança e aceitar novas experiências; prestar atenção e seguir instruções; desenvolver a autonomia; gerir a ansiedade);
- Desenvolver atividades que promovam a sua autonomia pessoal (ex: vestir-se, lavar a cara, lavar os dentes, ajudar em tarefas domésticas).
- Utilizar reforços positivos e recompensas por comportamentos adequados e sucessos alcançados.

- Utilizar um horário em casa que o auxilie a ordenar as tarefas que tem para desenvolver.
- Próxima Consulta de Autismo em [REDACTED] de dezembro de 2012.

A Pediatra

A Psicóloga

Confidencial

Coimbra, [REDACTED] de maio de 2012

Anexo C - Programa Educativo Individual



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Confidencial

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Letivo 2012 / 2013

Estabelecimento de Ensino: EB 1

Confidencial

Agrupamento de Escolas:

Confidencial

Nome:

Confidencial

Data de Nascimento: 11/12/05

Morada:

Confidencial

Telefone:

Confidencial

Confidencial

Nível de Educação ou Ensino: ☐ Pré-Escolar ☒ 1ºCEB ☐ 2º CEB ☐ 3ºCEB ☐ E. Secundário

Ano de Escolaridade: 1º Turma:

Confidencial

Docente responsável pelo grupo/turma:

Confidencial

Docente de educação especial:

Confidencial

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA**Confidencial**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO**1. História escolar e pessoal****Resumo da história escolar**

Frequentou:	Creche	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Ama	<input type="checkbox"/>
	Jl	Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	IP	<input type="checkbox"/>

Ano letivo	IP/Creche/ Ama/Jardim-de-infância	Medidas Educativas Adotadas
2008/2009	Jardim de Infância	Educação Especial (IP)
2009/2010	Jardim de Infância	Educação Especial (IP)
2010/2011	Jardim de Infância	Educação Especial (IP)
2011/2012	Jardim de Infância	Educação Especial (IP)

1º / 2º / 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Ano Letivo	Ano de Escolaridade	Escola	Medidas Educativas Adotadas
2012/2013	1º	EB1 Confidencial	a), b), c), d), f)

Observações: O aluno frequenta a Unidade de Ensino Estruturado desde o ano letivo de 2010 / 2011.

Outros antecedentes relevantes**2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ****Atividade e Participação**

O [] apresenta dificuldades ao nível da comunicação (d3150), das interações e dos relacionamentos interpessoais (d710).

Apresenta dificuldades ao nível da aprendizagem e da aplicação de conhecimentos, na aquisição de conceitos complexos (d137 1) e de competências complexas (d155 1), na realização de tarefas complexas (d210 1) e no controle do seu próprio comportamento (d250).

O aluno apresenta dificuldades em formular ideias, conceitos e imagens, dirigidos ou não a um ou mais objetivos, como por exemplo, inventar histórias, jogar com ideias, debater ideias, refletir (d163).

O [] revela algumas capacidades acima do esperado para o seu grupo etário nomeadamente ao nível da utilização do computador e de software, na leitura de palavras e números.

Funções e Estruturas do Corpo

O [] está diagnosticado com Perturbação de Espectro de Autismo (b122.4).

Apresenta limitações de caráter permanente, ao nível das funções mentais, que condicionam a sua atividade e participação a nível escolar e social. Estas limitações são mais evidentes nas capacidades expressas nos seguintes qualificadores: funções intelectuais (b117.3) e funções psicossociais globais (b122.3).

Fatores Ambientais

O [REDACTED] utiliza as tecnologias (computador) para aquisição de conhecimentos (e130+3).
 A família do aluno é um elemento facilitador no seu desenvolvimento (e310+3).
 Apresenta dificuldades em interagir com os seus pares mas, geralmente, é bem aceite (e325- / +2).
 Colaboram com ele, apoiam-no e incluem-no nas atividades sempre que lhes é solicitado (e425- /+2).
 Os docentes têm expectativas positivas em relação ao [REDACTED] estimulando-o e valorizando os seus progressos (e330 /+3). Mostram atitudes positivas face à sua inclusão, diferentes métodos, estratégias e atividades sempre que necessário (e430 /+3).

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem
Medidas educativas a implementar
a) Apoio pedagógico personalizado


- 1- ☐ Organização do grupo
☐ Organização do espaço
☒ Organização das atividades
- 2- ☒ Estimulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem
- 3- ☐ Antecipação e reforço de conteúdos
- 4- ☒ Reforço e desenvolvimento de competências específicas
☒ Especifique: Interpretação oral e escrita, contagens, cálculo e socialização.

b) Adequações curriculares individuais

☐ Introdução de áreas curriculares específicas:

- ☐ Leitura e escrita em braille
☐ Treino de visão
☐ Orientação e mobilidade
☐ Atividade motora adaptada
☐ Língua gestual portuguesa (L1)
☐ Português segunda língua (L2)
☐ Língua estrangeira escrita (L3)

☒ Adequação de objetivos e de conteúdos intermédios

Especifique em que áreas curriculares/disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio.

☐ Dispensa das atividades de difícil execução em função da incapacidade.

Especifique em que áreas curriculares/disciplinas e justifique:

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Confidencial

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

c) Adequações no processo de matrícula



- ☐ Matrícula em escola de referência
☒ Matrícula em escola com unidade especializada
☐ Matrícula com dispensa dos limites etários
☐ Matrícula por disciplinas

d) Adequações no processo de avaliação

1. Tipo de prova ☐Perguntas elaboradas de forma diferente ☐Perguntas diretas ☐

Diversificação nas questões

Respostas V/F ☒Escolha múltipla ☒Respostas curtas ☐Outra (especificar) ☐Reduzidos ☐Outras (especificar) ☐2. Instrumento de avaliação ☐3. Instrumento de certificação ☐4. Condições de Avaliação ☒Adequações à forma ou
meio de expressão do
alunoEssencialmente escrita ☐Essencialmente oral ☒Com ajuda na compreensão ☐Com utilização do computador ☐Outras (especificar) ☐Adequações à
periodicidadeContínua ☒Sistemática ☒Outras (especificar) ☐

Adequações à duração

Mais tempo para a realização ☒Outras (especificar) ☐Adequações ao local de
execuçãoSala de aula ☐Sala de apoio ☒Outras (especificar) ☐Outras (especificar) ☐

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Confidencial

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

e) Currículo específico individual

☐

(anexar currículo)

☐ Currículo específico individual

Anexar Currículo: (Definição dos conteúdos, das competências gerais e específicas, das estratégias, recursos humanos e materiais)

- ☐ Priorização de áreas curriculares
- ☐ Eliminação de áreas curriculares
- ☐ Introdução de objetivos complementares
- ☐ Eliminação de objetivos e conteúdos

☐ Plano Individual de Transição (anexar)

f) Tecnologias de apoio

☒

- ☐ Livros em Braille /formato digital
- ☐ Material audiovisual
- ☒ Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo
- ☐ Auxiliares acústicos
- ☐ Auxiliares óticos
- ☒ Equipamento informático adaptado (software)
- ☐ Máquinas de escrever Braille
- ☐ Adaptações de mobiliário
- ☐ Adaptações de espaço
- ☒ Outros:

Especifique: Unidade de Ensino Estruturado

Outras informações:

4. Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT, sempre que exista)

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Confidencial

MULHOMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

5. Responsáveis pelas respostas educativas

5.1. Horário

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
09:00 – 09:45	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva	A. Letiva
09:45 – 10:30	A. Letiva	UEE	A. Letiva	UEE	UEE
10:30 – 11:00					
11:00 – 11:45	UEE	A. Letiva	Psic. Aquática	A. Letiva	A. Letiva
11:45 – 12:30	A. Letiva	A. Letiva	Psic. Aquática	A. Letiva	A. Letiva
14:00 – 14:45	A. Letiva	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva
14:45 – 15:30	A. Letiva	A. Letiva a)	A. Letiva a)	A. Letiva,	A. Letiva
15:45 – 16:30					
16:45 – 17:30					

a) Apoio direto em contexto sala de aula, por uma professora da UEE.

5.2. Intervenientes e Funções

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas
Confidencial	Professora Titular da Turma Prof da Unidade de Ensino Estruturado Terapeuta da fala Psicólogo (SPO)

6. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

Setembro de 2012

Avaliação do PEI

Crítérios	Resultados da avaliação formativa previstas neste PEI. Resultados das avaliações qualitativas da EE Resultados das medidas de modificação do comportamento adotadas.
Instrumentos	- Documentos de avaliação trimestral - Relatório circunstanciado (final do ano letivo)
Intervenientes	- Professora Titular de Turma - Professores da UEE - Terapeuta de Fala - Psicólogo SPO - Encarregado de Educação
Momentos	- Nos momentos de avaliação interna (final dos períodos letivos) - No entanto, o PEI pode ser revisto em qualquer momento se o aluno atingir os objetivos nele propostos ou se piorar a sua situação relativamente à funcionalidade e incapacidade.
Data de revisão	No final do ano letivo (Junho/2013) e no final de ciclo.

Transição entre ciclos
7. Elaboração e Homologação

PEI Elaborado por:

Profissional

Titular de turma

Professora da Unidade de Ensino Estruturado

Professora da Unidade de Ensino Estruturado

Terapeuta da Fala

SPO

Assinatura

Confidencial



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Confidencial

ANTICIPAÇÃO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

Coordenação do PEI a cargo de Professor do 1º CEB :

Nome:

Confidencial

Assinatura:

Confidencial

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: 31-01-2013

Assinatura:

Confidencial

Homologado pelo Conselho Executivo:

Data: 31-01-2013

Assinatura:

Confidencial

Concordo com as medidas educativas definidas,

Encarregado de Educação:

Data: 20/12/2012

Assinatura:

Confidencial

Anexo D - Relatório de Avaliação do Aluno: 1.º Período

Confidencial


 ALG. PAVIMENTAÇÃO DE ESCOLAS
 CASTELO BRANCO

Escola EB 1 Confidencial

ANO LETIVO 2012/2013

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO

Avaliação da implementação das medidas educativas

(Artº 13º nº 2, DL 3/2008)

1. Identificação da criança/aluno

Nome: Confidencial

Data de Nascimento: 11/12/05

Situação Educativa da criança/aluno

Domicílio ___ Ama ___ Creche ___ Pré-escolar ___

1.º CEB ☒ 2.º CEB ___ 3.º CEB ___

Ano de Escolaridade: 1º Turma: Conf.

2. Caracterização das NEE da criança/aluno

2.1. Identificação da problemática da criança/aluno

2.1.1. NEE de carácter prolongado

Tipificação das NEE								
SENSORIAL			Motora	Cognitiva	Emocional	Saúde Física	Comunicação, Fala, Linguagem	CMS
Audição	Visual	AV						
					x			

2.1.2. Outras NEE. Quais? _____

2.2. Medidas educativas aplicadas

2.2.1. Medidas aplicadas (DL 3/2008)

a) Apoio pedagógico personalizado	X
b) Adequações curriculares individuais	X
c) Adequações no processo de matrícula	X
d) Adequações no processo de avaliação	X
e) Currículo específico individual	
f) Tecnologias de apoio	X

2.2.2. Formalização das medidas aplicadas

PEI	X
PIT	
Parceria com Instituição	

3. Progressos alcançados

3.1. Resultados escolares

3.1. 1. Áreas curriculares especiais

O [] ao longo do período revelou muitas dificuldades de adaptação ao espaço sala de aula. O aluno apresentou problemas ao nível da realização das atividades escolares, especialmente fichas de trabalho e avaliação e nos exercícios dos manuais escolares. Habitualmente solicita o apoio constante do professor para a realização do trabalho, revelando assim pouca autonomia e empenho.

Na Unidade de Ensino Estruturado, o [] desenvolveu atividades de consolidação de conhecimentos programáticos; de desenvolvimento da motricidade fina (jogos didáticos), das noções espaço/temporais, de raciocínio matemático; realizou atividades no computador (escrita de palavras e frases com a ajuda do programa Escrita com Símbolos, jogos didáticos); desenvolveu ainda atividades de grupo e na área do Brincar (ouvir música, visualização de filmes, relaxamento, jogo simbólico).

O seu relacionamento interpessoal com os colegas da Unidade foi positivo. É um aluno meigo, no entanto, o [] faz bastantes "birras", e por vezes grita quando é contrariado ou lhe solicitado a realização de trabalho individual.

O computador Magalhães tem sido utilizado com o aluno como reforço positivo para a realização das atividades em contexto de sala de aula.

Ainda se afasta regularmente dos outros, especialmente em situação de recreio.

É importante continuar a trabalhar a sua autonomia, pois o mesmo necessita ainda de muito acompanhamento e supervisão do adulto, nomeadamente na realização do trabalho escolar e nas refeições.

4. Avaliação da eficácia das medidas educativas aplicadas

Consideramos positiva a avaliação das medidas educativas aplicadas, na medida em que o aluno desenvolveu aprendizagens e adquiriu novas competências sociais e académicas.

5. Propostas de intervenção para o próximo período

No próximo período o aluno continuará a frequentar a sala de aula de forma a promover o seu sucesso e inclusão escolar. Continuar-se-á a desenvolver um trabalho em parceria com todos os técnicos envolvidos no processo educativo do aluno, promovendo assim o desenvolvimento das suas competências gerais.

6. Elaboração

Professora Titular de Turma

Confidencial

Professora de Educação Especial

Confidencial

Psicólogo

Data: 18/12/2012

Anexo E - Relatório de Avaliação do Aluno: 2.º Período

Confidencial

Escola EB 1 **Confidencial**

ANO LETIVO 2012/2013

2º Período

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO
Avaliação da implementação das medidas educativas
 (Artº 13º nº 2, DL 3/2008)

1. Identificação da criança/alunoNome: **Confidencial**

Data de Nascimento: 11/12/05

Situação Educativa da criança/aluno

Domicílio ___ Ama ___ Creche ___ Pré-escolar ___

1.º CEB ☒ 2.º CEB ___ 3.º CEB ___Ano de Escolaridade: 1º Turma: **Conf.****2. Caracterização das NEE da criança/aluno**

2.1. Identificação da problemática da criança/aluno

2.1.1. NEE de carácter prolongado

Tipificação das NEE								
SENSORIAL			Motora	Cognitiva	Emocional	Saúde Física	Comunicação, Fala, Linguagem	CMS
Audição	Visual	AV						
					X			

2.1.2. Outras NEE. Quais? _____

2.2. Medidas educativas aplicadas

2.2.1. Medidas aplicadas (DL 3/2008)

a) Apoio pedagógico personalizado	X
b) Adequações curriculares individuais	X
c) Adequações no processo de matrícula	X
d) Adequações no processo de avaliação	X
e) Currículo específico individual	
f) Tecnologias de apoio	X

2.2.2. Formalização das medidas aplicadas

PEI	X
PIT	
Parceria com Instituição	

3. Progressos alcançados

3.1. Resultados escolares

3.1.1. Áreas curriculares especiais

O [] ao longo do período revelou uma melhoria na adaptação ao espaço sala de aula. O aluno continuou a apresentar dificuldades ao nível da realização das atividades, especialmente fichas de trabalho e avaliação e nos exercícios dos manuais escolares. Apesar de revelar uma melhoria na autonomia e no empenho, necessita de um constante apoio do professor.

Na Unidade de Ensino Estruturado, o [] continuou a desenvolver atividades de consolidação de conhecimentos programáticos; de desenvolvimento da motricidade fina (jogos didáticos), das noções espaço/temporais, de raciocínio matemático; realizou atividades no computador (escrita de palavras e frases com a ajuda do programa Escrita com Símbolos, jogos didáticos); desenvolveu ainda atividades de grupo e na área do Brincar (ouvir música, visualização de filmes, relaxamento, jogo simbólico).

O seu relacionamento interpessoal com os colegas da Unidade foi positivo. É um aluno meigo, já não faz tantas "birras", e mesmo quando é contrariado já não grita tanto, aceitando a realização da tarefa proposta, de acordo com os interesses dele.

O computador Magalhães continua a ser utilizado como reforço positivo para a realização das atividades em contexto de sala de aula e como instrumento para

desenvolver competências na área do Português.
Ainda se afasta regularmente dos outros, especialmente em situação de recreio.
É importante continuar a trabalhar a sua autonomia, pois o mesmo necessita ainda de muito acompanhamento e supervisão do adulto, nomeadamente na realização do trabalho escolar e nas refeições.

4. Avaliação da eficácia das medidas educativas aplicadas

Consideramos positiva a avaliação das medidas educativas aplicadas, na medida em que o aluno desenvolveu aprendizagens e adquiriu novas competências sociais e académicas.

5. Propostas de intervenção para o próximo período

No próximo período o aluno continuará a frequentar a sala de aula de forma a promover o seu sucesso e inclusão escolar. Continuar-se-á a desenvolver um trabalho em parceria com todos os técnicos envolvidos no processo educativo do aluno, promovendo assim o desenvolvimento das suas competências gerais.

6. Elaboração

Professora Titular de Turma

Confidencial

Professoras de Educação Especial

Confidencial

Psicólogo

Data: 19/03/2013

Anexo F - Registo de Avaliação Trimestral: 1.º Período

Confidencial	<i>Agrupamento de Escolas</i>	Confidencial								
<i>Castelo Branco</i>										
REGISTO DE AVALIAÇÃO TRIMESTRAL										
Escola Básica do 1º Ciclo de		Ano Letivo								
Confidencial		2012-2013								
Nome do Aluno:	Confidencial	Turma: Conf. 1º Período								
Assiduidade	DLP = 49 DLC = 48	Pontualidade Às vezes 1º Ano de Escolaridade								
Legenda: DLP - dias letivos previstos; DLC - dias letivos cumpridos;										
Áreas Curriculares Disciplinares	Português - Matemática - Estudo do Meio - Expressões: Artísticas e Físico-Motoras.									
Síntese Descritiva (Aprendizagens e Competências)										
<p>O [] é uma criança meiga, alegre que gosta dos colegas sendo por eles muito bem aceite. Neste período letivo, apesar de se ter notado uma melhoria, o comportamento continuou a ser instável e perturbador do bom desenvolvimento das aulas. O [] nem sempre quer estar sentado e movimenta-se pela sala, negando-se constantemente a trabalhar. No entanto, quando apoiado diretamente pela professora da educação especial o aluno revela um comportamento mais equilibrado, mantendo-se mais tempo sentado no seu lugar.</p> <p>Nos trabalhos que foi realizando ao longo deste período escolar usufruiu do apoio das professoras da Unidade de Ensino Estruturado, na sala desta unidade de ensino, e do apoio dos colegas de turma na sala de aula.</p> <p>O aluno revela muitas dificuldades ao nível da atenção/concentração e o seu discurso oral nem sempre é compreensível. Lê e copia (no computador) pequenos textos, respondendo apenas a perguntas diretas acerca do mesmo. O aluno melhorou ao nível da motricidade fina, continuando a ter dificuldades na representação dos grafemas, pelo que se tem recorrido às tecnologias de informação.</p> <p>Identifica os números, realiza operações simples com números até vinte com recurso à concretização, faz contagens e quantifica conjuntos. Na compreensão e resolução de problemas apresenta bastantes dificuldades.</p> <p>Revelou algum interesse pelos conteúdos estudados e pelas atividades desenvolvidas a Estudo do Meio em contexto de sala de aula.</p> <p>O [] por vezes revela gosto em ajudar nas tarefas diárias na sala de aula. Gosta de ouvir música e histórias.</p>										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">Português</td> <td style="width: 5%;">3</td> <td style="width: 25%;">Matemática</td> <td style="width: 5%;">3</td> <td style="width: 25%;">Estudo do Meio</td> <td style="width: 5%;">3</td> <td style="width: 20%;">Expressões</td> <td style="width: 5%;">3</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Legenda: 1 = Fraco; 2 = Insuficiente; 3 = Suficiente; 4 = Bom; 5 = Muito Bom</p>			Português	3	Matemática	3	Estudo do Meio	3	Expressões	3
Português	3	Matemática	3	Estudo do Meio	3	Expressões	3			
Áreas Curriculares Não Disciplinares	Área de Projeto - Estudo Acompanhado - Educação para a Cidadania									
<p>O [] em consequência da sua problemática PEA afasta-se dos colegas, gostando especialmente de brincar sozinho, em situação de recreio.</p>										
Atividades de Enriquecimento Curricular										
<p>Apoio ao Estudo <input type="checkbox"/> Ensino do Inglês <input type="checkbox"/> Atividade Física e Desportiva <input type="checkbox"/> Ensino da Música/Atividades Lúdico-expressivas <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">Legenda: NS = Não Satisfaz; S = Satisfaz; SB = Satisfaz Bem</p>										
<p>Observações:</p> <p>O aluno está abrangido pelo DL 3/2008 e beneficia de um PEI, com as medidas educativas a), b), c), d) e f).</p> <p>O aluno não frequenta as atividades de enriquecimento do currículo e de apoio ao estudo.</p>										
O/A Professor(a):	Confidencial	19-03-2013								
O/A Enc. de Educação:		_/_/_								

Anexo G - Relatório de Avaliação - Terapia da Fala: 2.º Período

2012/13 | 2º Período

Relatório de Avaliação

Terapia da Fala

Castelo Branco, Março 2013

Nome: **Confidencial**

Data de Nascimento: 11.12.2005

Escola: EB1 **Conf.** (1º ano/ 1º ciclo)

O [REDACTED] beneficia de acompanhamento individual em Terapia da Fala desde o início do 2º período, 2 tempos por semana.

É uma criança cujo comportamento, instável e fisicamente agressivo, condiciona fortemente o seu aproveitamento escolar e novas aquisições. Assim, necessita de muita estimulação e actividades do seu agrado. Apresenta um discurso mecanizado, usando por vezes, vocábulos em língua inglesa e descontextualizados.

No seguimento do trabalho realizado no ano anterior, orientou-se a terapia no sentido de melhorar a linguagem expressiva e compreensiva (pragmática, semântica, morfossintaxe e fonologia) e noções espaço-temporais, através do *software* "Escrita com Símbolos".

Sem mais de momento,

cordialmente,

Confidencial

(Terapeuta da Fala)

Anexo H - Relatório de Avaliação - Terapia da Fala: 3.º Período

2012/13 | 3º Período

Relatório de Avaliação

Terapia da Fala

Nome: **Confidencial**

Castelo Branco, Junho 2013

Data de Nascimento: 11.12.2005

Escola: EB1 **Conf.** (1º ano/ 1º ciclo)

Dando continuidade ao trabalho realizado no período anterior, realizaram-se actividades para promoção da comunicação, através do programa “Escrita com Símbolos”.

O seu comportamento disruptivo manteve-se, mas de forma menos rara e controlada, sendo este, ainda, um dos maiores obstáculos ao sucesso da terapia.

Observou-se uma melhoria do discurso oral e escrito (espontâneo e dirigido), através do mesmo *software*, mais especificamente na adequação do discurso ao contexto (pragmática), bem como em outras áreas da linguagem, solicitação de atenção, expressão da sua vontade de forma correcta, compreensão de material não-oral e oral, e vocalizações adequadas aos diferentes contextos.

No próximo ano lectivo, o **██████** deverá continuar a beneficiar do apoio de Terapia da Fala.

Confidencial

(Terapeuta da Fala)

Anexo I - Escala de Envolvimento da Criança

OBSERVADOR: _____

DATA: _____

NOME DA CRIANÇA: _____

IDADE: _____

GÉNERO: _____

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: _____

Nº DE ADULTOS PRESENTES: _____

MANHÃ / TARDE	NÍVEL DO ENVOLVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P. S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat.	C.M.
Hora:													
Hora:													
Hora:													

OBSERVADOR: _____

DATA: _____

NOME DA CRIANÇA: _____

IDADE: _____

GÉNERO: _____

Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: _____

Nº DE ADULTOS PRESENTES: _____

MANHÃ / TARDE	NÍVEL DO ENVOLVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P. S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat.	C.M.
Hora:													
Hora:													
Hora:													

Anexo J - Escala de Envolvimento da Criança preenchida antes da intervenção

OBSERVADOR: Joana Antunes DATA: 11/12/2012
 NOME DA CRIANÇA: Confidencial IDADE: 7 anos GÉNERO: Masculino
 Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: variável Nº DE ADULTOS PRESENTES: variável

<u>MANHÃ</u> / TARDE	NÍVEL DO ENVOLVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P. S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat.	C.M.
Hora: 10:45													
Intervalo, pátio exterior. Cerca de 80 crianças e 2 assistentes operacionais. A criança passeia calmamente no recreio, de mão dada com uma auxiliar, por entre as outras crianças, não interagindo com estas. Larga a mão da auxiliar, mas não sai de ao pé desta. A auxiliar coloca-lhe algumas questões, às quais a criança vai respondendo.					X	Não aplicável							
Hora: 11:20													
Sala de aula. 11 crianças e 1 professora. A criança está no seu lugar, sozinha, a pintar um desenho do Pai Natal. Começa muito concentrada, mas a certa altura começa a distrair-se com o material escolar (lápiz e estojo). Tem dificuldades em manter-se quieta no seu lugar, experimentando variadas posições na cadeira.				X					X				
Hora: 12:20													
Sala de aula. 11 crianças e 1 professora. A criança está a fazer um puzzle do desenho do pai natal pintado anteriormente. Levanta-se com peças numa mão e cola na outra e vagueia pela sala. Observa as figuras do presépio no placard que está mesmo atrás da sua mesa. Senta-se novamente e põe cola na mão e no lápis, ignorando o puzzle.					X				X				

OBSERVADOR: Joana Antunes DATA: 11/12/2012
 NOME DA CRIANÇA: Confidencial IDADE: 7 anos GÉNERO: Masculino
 Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: variável Nº DE ADULTOS PRESENTES: variável

MANHÃ / TARDE	NÍVEL DO ENVOVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P. S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat.	C.M.
Hora: 13:45					X								
Intervalo para almoço. Pátio exterior. Cerca de 80 crianças e 2 assistentes operacionais. A criança movimenta-se em círculos no pátio, sempre perto de uma auxiliar. Por vezes segura-se a um candeeiro e roda à volta deste. Arrasta os pés na areia.						Não aplicável							
Hora: 14:20				X								X	
Sala de aula. 11 crianças e 2 adultos (professora titular e professora da UEEA). A criança realiza uma ficha de matemática com a professora de educação especial – passar com o lápis por dentro dos números, de 1 a 9. A professora dá indicações orais, por vezes pega na mão da criança para explicar como deve realizar o exercício. Por vezes a criança desvia o olhar da ficha durante as explicações. Realiza sozinha uma parte do exercício, parando de vez em quando, vagueando com o olhar.													
Hora: 15:20				X									
Sala de aula. 11 crianças e dois adultos (professora titular e mãe da criança). É o seu dia de anos e a turma prepara-se para cantar-lhe os parabéns. A criança vagueia pela sala. Vai até à mesa onde está o seu bolo e todos os colegas. Observa o seu bolo, que tem um desenho do homem aranha.						Não aplicável							

OBSERVADOR: Joana Antunes DATA: 14/12/2012
 NOME DA CRIANÇA: Confidencial IDADE: 7 anos GÉNERO: Masculino
 Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: variável Nº DE ADULTOS PRESENTES: variável

<u>MANHÃ</u> / TARDE	NÍVEL DO ENVOLVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S .	E.M	E.D	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat	C.M.
Hora: 10:45													
Intervalo no pátio interior. Cerca de 90 crianças e 2 assistentes operacionais presentes. A criança encontra-se ao lado de um colega que está a jogar no computador Magalhães. A criança está concentrada no jogo, tenta jogar mas o seu colega afasta-se, levando consigo o computador. A criança afasta-se e dialoga com uma auxiliar. Corre e salta pelo espaço.		X					Não aplicável						
Hora: 11:20													
Sala de aula. 11 crianças e a professora. A criança está na sua cadeira, mas não sentado correctamente. Morde a pega de uma tesoura, com o olhar vago. É chamada à atenção pela professora, que lhe pede que guarde a tesoura. A criança obedece. Como não tem nada para fazer (os colegas encontram-se a terminar um postal de Natal), levanta-se e vagueia pela sala.					X		Não aplicável						
Hora: 12:20													
Festa de Natal no pátio interior. Cerca de 90 crianças e 20 adultos, entre professores, assistentes operacionais e estagiários. As assistentes operacionais cantam uma canção de Natal. A criança, que vagueava pelo pátio, senta-se num banco próximo destas, e permanece sossegada a observar e a escutar. No fim da canção, levanta-se num salto, bate com as mãos uma na outra e vai pedir miminhos e atenção a uma outra assistente operacional que ali se encontra, mas a qual não participou da atuação.		X					Não aplicável						

OBSERVADOR: Joana AntunesDATA: 14/12/2012NOME DA CRIANÇA: ConfidencialIDADE: 7 anosGÉNERO: MasculinoNº DE CRIANÇAS PRESENTES: variávelNº DE ADULTOS PRESENTES: variável

MANHÃ / <u>TARDE</u>	NÍVEL DO ENVOLVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat.	C.M
Hora: 13:45													
Intervalo para almoço, pátio interior. Cerca de 50 crianças e 2 assistentes operacionais. A criança está sentada num banco, ao lado de uma assistente operacional. As restantes crianças brincam no espaço. Olha em frente, com olhar vago. Levanta-se e vai até à porta da sua sala de aula. Tenta abrir a porta, que está fechada à chave. Vai embora e vagueia pelo pátio, sozinha.					X	Não aplicável							
Hora: 14:20													
Sala de aula. 7 crianças e 2 professoras (titular e da UEEA). A criança joga no computador Magalhães. Os colegas pintam um desenho do pai natal. Bastante concentrado no jogo. Mexe nas teclas e no rato com bastante destreza. Tem os auscultadores nos ouvidos. Fala sozinho, em inglês. As professoras e colegas movimentam-se pela sala, mas a criança não tira os olhos do monitor por momento algum.		X				Não aplicável							
Hora: 15:20													
Sala UEEA. Encontra-se apenas a professora de educação especial. A criança escreve, sozinha, frases no computador, recorrendo à escrita com símbolos. Numa mão tem uma folha-guia com símbolos. Olha para a folha e para o monitor, enquanto escreve com o teclado. Não se distrai com as músicas de natal vindas do pátio nem com a professora, que se encontra a trocar impressões com colegas. A professora de educação especial senta-se a seu lado e coloca questões sobre o trabalho. A criança responde com palavras e frases curtas.			X			Não aplicável							

Anexo K - Escala de Envolvimento da Criança preenchida após a intervenção

OBSERVADOR: Joana Antunes DATA: 06/06/2013
 NOME DA CRIANÇA: Confidencial IDADE: 7 anos e 6 meses GÉNERO: Masculino
 Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: variável Nº DE ADULTOS PRESENTES: variável

<u>MANHÃ</u> / TARDE	NÍVEL DO ENVOLVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P. S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat.	C.M.
Hora: 10:45				X									
Intervalo, pátio exterior. Cerca de 80 crianças e 1 assistente operacional. A criança vagueia pelo pátio, ignorando as outras crianças, que correm e andam de um lado para o outro. Anda à volta de um candeeiro, segurando-se nele com uma mão. Deixa o candeeiro e aproxima-se um banco, subindo e andando por cima deste. Age como se estivesse sozinho e as outras crianças não estivessem mesmo ao seu lado.													
Hora: 11:05			X									X	
Sala de aula. 11 crianças e 1 professora. Os colegas realizam uma atividade sobre dinheiro: compram materiais de uma montra que a professora montou. A criança vagueia pela sala, por entre as mesas. Vai ao pé da montra e observa os materiais expostos e um colega a comprar alguns destes. A criança diz à professora que também quer comprar algo.													
Hora: 11:40				X								X	
Sala de aula. 11 crianças e 1 professora. A criança está sentada em cima da sua mesa de trabalho, baloiçando as pernas, sem qualquer atividade ou trabalho atribuído. Pega na cadeira e baloiça-a por cima da sua cabeça, sempre sentado em cima da mesa. Por vezes fala sozinha, alheada do que se passa na sala.													

OBSERVADOR: Joana Antunes DATA: 06/06/2013
 NOME DA CRIANÇA: Confidencial IDADE: 7 anos e 6 meses GÉNERO: Masculino
 Nº DE CRIANÇAS PRESENTES: variável Nº DE ADULTOS PRESENTES: variável

MANHÃ / <u>TARDE</u>	NÍVEL DO ENVOLVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P. S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat.	C.M.
Hora: 13:45				X									
Intervalo para almoço. Pátio exterior. Cerca de 80 crianças e 3 assistentes operacionais. A criança vagueia sozinha, ignorando as outras crianças. Entra na escola, vagueia no pátio interior, tenta entrar na sua sala mas a porta está trancada.													
Hora: 14:20				X									
UEEA. 2 crianças e 2 adultos (professoras da UEEA). Sentada na mesa de trabalho em grupo com as restantes crianças. Todos apreciam o chupa-chupa que lhes foi dado como prémio de uma quadro que fizeram com produtos reciclados. A criança tem o olhar vago, enquanto saboreia o chupa. Por vezes ri-se sozinho.													
Hora: 15:05		X											
UEEA. 2 crianças e 3 adultos (professoras da UEEA e terapeuta da fala). A criança está na mesa de trabalho em grupo a realizar construções de pirâmides – uma atividade da UEEA. A criança não se distrai do que se encontra a fazer, embora construa para ver as peças caírem quando ocorre um desequilíbrio. Ri-se muito quando caem. Apanha as peças do chão e recomeça até caírem novamente.													

OBSERVADOR: Joana AntunesDATA: 13/06/2013NOME DA CRIANÇA: ConfidencialIDADE: 7 anos e 6 mesesGÉNERO: MasculinoNº DE CRIANÇAS PRESENTES: variável Nº DE ADULTOS PRESENTES: variável

MANHÃ / TARDE	NÍVEL DO ENVOVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S	E.M	E.D	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat.	C.M.
Hora: 10:35													
Intervalo no pátio interior. Cerca de 60 crianças e 5 adultos: 3 professoras e 2 assistentes operacionais presentes. A criança encontra-se agarrada ao candeeiro, rodando à volta do mesmo; por vezes a andar, por vezes a correr. Ignora o que se passa à sua volta.				X		Não aplicável							
Hora: 11:05													
Sala de aula. 11 crianças e a professora. A criança vagueia livremente pela sala de aula, sem parar ou interagir com os colegas. Interage com a professora. Sem atividade atribuída, embora os seus colegas realizem uma atividade de Língua Portuguesa.				X							X		
Hora: 11:40													
Sala de aula. 11 crianças e a professora. A criança não tem qualquer atividade atribuída, embora os colegas estejam a trabalhar a área da matemática. Tem fita-cola nas mãos e vai até à porta da sala. Com um a mão segura a maçaneta; com a outra, a fita-cola. Sai da sala, regressa, vai abraçar a professora. Senta-se em cima da sua mesa mas depressa se levanta para ir fechar a porta da sala, sentando-se novamente na mesa, baloiçando as pernas. Com ar vago. Olha para as paredes/para o ar. Leva as mãos à boca.				X								X	

OBSERVADOR: Joana AntunesDATA: 13/06/2013NOME DA CRIANÇA: ConfidencialIDADE: 7 anos e 6 mesesGÉNERO: MasculinoNº DE CRIANÇAS PRESENTES: variávelNº DE ADULTOS PRESENTES: variável

MANHÃ / TARDE	NÍVEL DO ENVOLVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO							
Descrição de períodos: 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A. E.	Mat.	C.M
Hora: 14:00				X									
Pátio interior. Cerca de 11 crianças e nenhum adulto. As crianças encontram-se à porta da sala, à espera que a professora regresse; a porta encontra-se fechada. A criança encosta-se à porta da reprografia (que fica ao lado da sua sala). Com uma mão segura na maçaneta. Tem o olhar vago, não vira a cabeça. Mantém esta posição durante algum tempo, imóvel.						Não aplicável							
Hora: 14:20	X												
UEEA. 3 crianças e 2 professoras (UEEA). A criança encontra-se sentada numa cadeira a ver um filme, mostrando-se muito concentrada. Não desvia os olhos, nem se mexe, embora roa as unhas. Uma das outras crianças coloca questões a uma das professoras, mas a criança parece não ouvir o diálogo.						Não aplicável							
Hora: 15:05	X												
Sala UEEA. 3 crianças e 2 professoras (UEEA). A criança encontra-se ainda sentada na cadeira a ver um filme, mostrando-se muito concentrada. Não desvia os olhos, nem se mexe. Tem a mão na boca. As professoras conversam entre si, mas a criança não desvia o olhar o ecrã.						Não aplicável							

